

**Запорізький національний університет
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України**

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Науковий журнал

Випуск 3 (22), 2021



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку
вченою радою Запорізького національного університету
протокол № 4 від 26.10.2021 р.*

Проблеми сучасної психології: науковий журнал. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 3 (22). 98 с.

Головний редактор:

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету

Редакційна колегія:

Александров Д.О., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

Аршава І.Ф., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології та патопсихології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпро, Україна)

Горбань Г.О., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Де Карло Алессандро, доктор філософії з психології Університету LUMSA у Римі (Італія)

Даль Корсо Лаура, доктор філософії з психології, доцент з організаційної психології та психології праці, факультета філософії, соціології, освітньої та прикладної психології Університету Падови (Італія)

Дорожжкін В.Р., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України (м. Київ, Україна)

Зазимко О.В., кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Клопота Є.А., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Кононенко О.І., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Мельничук Т.І., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Паламарчук О.М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, Україна)

Ронгінська Т.І., доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща)

Санніков О.І., доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

Сняданко І.І., доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

Ткалич М.Г., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Інституту підготовки кадрів Державної служби зайнятості України (м. Київ, Україна)

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

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі психологічних наук (053 – Психологія).

Журнал індексується у Index Copernicus, Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalogue of Scientific Journals, Journal Index.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 24461-14401 ПП від 26.03.2020 р.*

Zaporizhzhya National University
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine
Ukrainian State Employment Service Training Institute

PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY

Scientific journal

Issue 3 (22), 2021



Publishing House
"Helvetica"
2021

DOI “Problems of modern psychology”
DOI № 3(22), 2021

<https://doi.org/10.26661/2310-4368>
<https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3>

*Board of Zaporizhzhia National University
(protocol № 4, 26.10.2021)*

Problems of modern psychology: Scientific journal. Zaporizhzhia: Publishing House “Helvetica”. 2021. № 3 (22). 98 p.

Editor-in-Chief:

N. Shevchenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Zaporizhzhia National University

Editorial board:

D. Aleksandrov, Doctor of Psychology, Professor, Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv

I. Arshava, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General Psychology and Pathopsychology, Oles Honchar Dnipro National University

A. De Carlo, Ph.D. in Psychology, LUMSA University of Roma (Italy)

L. Dal Corso, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Work and Organizational Psychology, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy)

V. Dorozhkin, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Ukrainian State Employment Service Training Institute

G. Gorban, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

Ye. Klopot, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University

O. Kononenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Differential and Special Psychology, Mechnikov Odessa National University

T. Melnychuk, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

O. Palamarchuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Social Work, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky

T. Ronginska, Doctor of psychology, Director of the Institute of Psychology, The University of Zielona Góra (Poland)

A. Sannikov, Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Practical Psychology, Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University

I. Snyadanko, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Lviv Polytechnic National University

M. Tkalych, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, Ukrainian State Employment Service Training Institute

O. Zazymko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher in the Laboratory of Cognitive Psychology, the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Based on the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020 (Appendix 4), the journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine category “B” in the field of psychological sciences (053 – Psychology).

The journal is indexed in scientometric databases: Index Copernicus (Poland), Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalog of Scientific Journals, Journal Index.

*Certificate of state registration of the printed source of mass media
KB № 24461-14401 IIP of 26.03.2020.*

ISSN 2310-4368 (Print)
ISSN 2524-2458 (Online)

© Zaporizhzhya National University, 2021

ЗМІСТ

Бушусва Т. В., Авер'янова А. М. <i>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЛАСТИВОСТЕЙ УВАГИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	7
Дрозд Л. В., Лаврикова О. В. <i>СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	15
Карамушка Л. М. <i>ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ</i>	23
Креденцер О. В. <i>ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ</i>	31
Лазуренко О. О., Сміла Н. В. <i>КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛІКАРІВ</i>	41
Петухова І. О. <i>ДІАГНОСТИКИ І КОРЕКЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРУДНОЩІВ: НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД</i>	49
Підбуцька Н. В., Книш А. Є., Богдан Ж. Б., Чебакова Ю. Г. <i>КОМУНІКАТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ, СХИЛЬНИХ ДО ЛІДЕРСТВА</i>	56
Реброва О. О. <i>ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ</i>	64
Савченко Н. В. <i>ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ТІЛЕСНОГО ДОСВІДУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ТІЛЕСНОСТІ ЖІНКИ</i>	72
Чемодурова Ю. М. <i>СМИСЛОВА УСТАНОВКА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ</i>	79
Шипко М. В. <i>РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ</i>	87

CONTENTS

Bushueva T. V., Averyanova A. M.	<i>PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ATTENTION PROPERTIES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....</i>	7
Drozd L. V., Lavrykova O. V.	<i>SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS.....</i>	15
Kramushka L. M.	<i>EDUCATIONAL ORGANIZATION STAFF'S PSYCHOLOGICAL HEALTH: ANALYSIS OF FOREIGN APPROACHES.....</i>	23
Kredentser O. V.	<i>EMPIRICAL STUDY OF THE IMPACT OF EDUCATIONAL STAFF'S SELF-EFFICIENCY ON THEIR PSYCHOLOGICAL HEALTH IN CONDITIONS OF SOCIAL TENSION.....</i>	31
Lazurenko O. O., Smila N. V.	<i>COMPETENCY-BASED APPROACH AS A MECHANISM FOR IMPLEMENTING LIFE-LONG PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF DOCTORS.....</i>	41
Petukhova I. O.	<i>DIAGNOSIS AND CORRECTION OF LEARNING DIFFICULTIES: NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH.....</i>	49
Pidbutska N. V., Knysh A. Ye., Bogdan Z. B., Chebakova Y. H.	<i>COMMUNICATIVE TRAITS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS WITH TENDENCY TO LEADERSHIP.....</i>	56
Rebrova O. O.	<i>ORGANIZATION OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PARENTS RAISING EARLY CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....</i>	64
Savchenko N. V.	<i>VERBALIZATION OF BODY EXPERIENCE AS A METHOD OF PSYCHO-CORRECTIONAL EFFECT ON THE FORMATION OF WOMEN'S CORPOREALITY.....</i>	72
Chemodurova Yu. M.	<i>MINDSET AS A PSYCHOLOGICAL MECHANISM FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL DEFORMATIONS OF PERSONALITY.....</i>	79
Shypko M. V.	<i>RESULTS OF THE EXPERIMENTAL IMPLEMENTATION OF THE ETHICAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT PROGRAM OF UNIVERSITY STUDENTS.....</i>	87

УДК 159.952-053.5
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-1>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЛАСТИВОСТЕЙ УВАГИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Бушуєва Т. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-7512-0037
bushtv2017@ukr.net*

Авер'янова А. М.

*аспірант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-2375-3350
alina.averyanova@gmail.com*

Ключові слова: *увага, властивості уваги, концентрація, обсяг, стійкість, розподіл, перемикання уваги, розвиток, молодший шкільний вік.*

У статті представлено аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей властивостей уваги молодших школярів: вікових, індивідуальних, статевих. Для сучасних молодших школярів доступ до цифрових технологій і постійна взаємодія з інформаційним середовищем є звичними. Це зумовлює психологічні особливості дітей порівняно з їхніми ровесниками минулих поколінь. Відповідь на питання щодо особливостей розвитку уваги сучасних молодших школярів важлива як для науки, так і для практики організації освітнього процесу. Для дослідження рівня розвитку властивостей уваги дітей молодшого шкільного віку нами використовувалися такі методики: методика Мюнстерберга (визначення концентрації уваги); методика «Запам'ятай та розстав крапки» (визначення обсягу уваги), методика «Кільця Ландольта» (визначення стійкості, розподілу, перемикання уваги). Вибірка складалася з 239 учнів 1–4 класів навчальних закладів міста Києва. Показано, що розвиток властивостей уваги сучасних молодших школярів має нерівномірний характер: нерівномірність розвитку на різних етапах навчання та нерівномірність інтенсивності розвитку різних властивостей уваги. Найбільш інтенсивний розвиток властивостей уваги на початковому етапі (перший-другий класи), менш інтенсивний на завершальному етапі (третій-четвертий класи) і найменш інтенсивний на етапі другий-третій класи. Серед властивостей уваги найбільш інтенсивного розвитку в молодшому шкільному віці зазнають концентрація, обсяг і перемикання уваги, найменш інтенсивного – стійкість і розподіл уваги. У молодшому шкільному віці діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку концентрації, обсягу й перемикання уваги розширюється, а розподілу уваги не змінюється. Визначені кількісні та якісні зміни в структурі властивостей уваги молодших школярів. За результатами кореляційного аналізу, відбувається динаміка зв'язку між властивостями уваги на різних етапах навчання молодших школярів і зміна ознаки-індикатора, яка викликає «стягування» інших ознак у кореляційну плеяду. Провідними в структурі властивостей уваги першокласників є стійкість уваги, другокласників – розподіл і стійкість уваги, четвертокласників – розподіл

уваги. Визначений кращий розвиток концентрації та перемикання уваги в дівчат молодшого шкільного віку порівняно з хлопчиками. Значущих статевих відмінностей за показниками обсягу, стійкості, розподілу уваги в дітей молодшого шкільного віку не виявлено. Визначено, що основні особливості розвитку властивостей уваги сучасних молодших школярів полягають у тому, що провідними в структурі властивостей уваги є стійкість і розподіл уваги, які зазнають найменш інтенсивних змін упродовж молодшого шкільного віку.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ATTENTION PROPERTIES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Bushueva T. V.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy
National Pedagogical Dragomanov University,
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7512-0037
bushtv2017@ukr.net*

Averyanova A. M.

*Postgraduate Student at the Department of General
and Social Psychology and Psychotherapy
National Pedagogical Dragomanov University,
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2375-3350
alina.averyanova@gmail.com*

Key words: *attention, properties of attention, concentration, volume, stability, distribution, switching of attention, development, primary school age.*

The article presents an analysis of the results of an empirical study of the psychological characteristics of the properties of attention of primary school children: age, individual, gender. For today's younger students, access to digital technologies and constant interaction with the information environment are common. This determines the psychological characteristics of children compared to their peers of past generations. The answer to the question about the peculiarities of the development of attention of modern junior schoolchildren is important both for science and for the practice of organizing the educational process. To study the level of development of attention properties of children of primary school age, we used the following methods: Munsterberg method (determination of concentration); "Remember and dot" method (determination of the amount of attention), "Landolt's rings" method (determination of stability, distribution, switching of attention). The sample consisted of 239 students of grades 1–4 of educational institutions of the city of Kyiv. It is shown that the development of the properties of attention of modern junior schoolchildren has a non-uniform character: uneven development at different stages of learning and uneven intensity of development of different properties of attention. The most intensive development of the properties of attention at the initial stage (first-second grades), less intensive at the final stage (third-fourth grades) and the least intensive at the stage of second-third grades. Among the properties of attention of the most intensive development in primary school age are concentration, volume and switching of attention, the least intensive – stability and distribution of attention. In early school age, the range of individual differences in the development of concentration,

volume and switching of attention expands, and the distribution of attention does not change. Quantitative and qualitative changes in the structure of attention properties of junior schoolchildren are determined. According to the results of correlation analysis, there is a dynamics of the relationship between the properties of attention at different stages of learning of younger students and the change of the indicator sign, which causes the “contraction” of other features in the correlation galaxy. Leading in the structure of the properties of attention of first-graders are the stability of attention, second-graders – the distribution and stability of attention, fourth-graders – the distribution of attention. The best development of concentration and switching of attention at girls of primary school age in comparison with boys is defined. Significant gender differences in terms of volume, stability, distribution of attention in children of primary school age were not detected. It is determined that the main features of the development of attention properties of modern primary school students are that the leading in the structure of attention properties are stability and distribution of attention, which undergo the least intensive changes during primary school age.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти актуальною стає проблема розвитку уваги дітей молодшого шкільного віку, які якісно відрізняються від своїх однолітків попередніх поколінь за фізіологічними та психологічними особливостями. Ресурси уваги допомагають орієнтуватися в широкому інформаційному середовищі й активно переробляти інформацію. Від розвитку й організації уваги молодших школярів залежать якість та успішність сприймання, засвоєння й розуміння навчального матеріалу. Для сучасних молодших школярів доступ до цифрових технологій і постійна взаємодія з інформаційним середовищем є звичними. Навчання та застосування інформаційних технологій у початковій школі має відбуватися на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку уваги сучасних молодших школярів. У чому особливості розвитку уваги сучасних молодших школярів? Відповідь на це питання важлива як для науки, так і для практики організації освітнього процесу.

Незважаючи на доволі широке вивчення проблематики уваги, сьогодні немає єдиного визначення цього поняття. У вітчизняній психології увага традиційно розглядається як спрямованість і зосередженість психічної діяльності [1]. Спрямованість полягає у виборі певного виду діяльності, а зосередженість – у підтриманні вибору та заглибленні в діяльність. Таке визначення уваги характеризує селективний і ресурсний аспекти уваги, які активно вивчалися в когнітивній психології. У конструктивній теорії У. Найссера увага представлена як механізм активного процесу побудови перцептивного образу. Увага як вибірковість сприймання залежить від активності суб'єкта, розвитку перцептивних схем – умінь і навичок збору інформації

[2]. Увага як розумове зусилля розглядається в ресурсній моделі уваги Д. Канемана. Ефективність уваги залежить від складності завдання та розподілу ресурсів уваги [3]. Для обґрунтування цієї моделі К. Сидоров вводить поняття «потужність уваги». Потужність уваги вимірює ресурс уваги суб'єкта та є індикатором ефективності виконання діяльності [4].

Увага характеризується властивостями, які систематизуються залежно від того, спрямована увага на один об'єкт або декілька: 1) до властивостей, що характеризують увагу, спрямовану на один об'єкт, відносять концентрацію, обсяг, стійкість; 2) до властивостей, що характеризують увагу, спрямовану на декілька об'єктів, відносять розподіл і перемикування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати емпіричних досліджень констатують невисокі показники розвитку властивостей уваги молодших школярів. В. Долгова, О. Кондратьєва, М. Скирдова зазначають, що увага дітей молодшого шкільного віку характеризується малою стійкістю, невеликим обсягом, низьким рівнем розподілу та перемикування [5]. За результатами дослідження Т. Гетьман, молодші школярі мають переважно низький рівень стійкості й концентрації уваги [6]. І. Вишнівська, Н. Євдокимова виявили в більшості досліджуваних учнів 1–4 класів середній рівень розвитку концентрації та обсягу уваги [7]. У дослідженні П. Сабаніна показано, що в більшості дітей 9–10 років обсяг уваги розвинений на середньому рівні, а концентрація уваги розвинена слабо [8]. К. Almakhan, К. Manshuk виявили, що стійкість уваги в молодших школярів динамічно розвивається від середніх значень до високих, перемикування уваги – від низьких значень до середніх, щорічно зростає здатність до розподілу уваги [9].

У дослідженні О. Дніпрової (на замалій вибірці $n=26$) визначено такі статеві особливості розвитку властивостей уваги молодших школярів: у хлопчиків концентрація уваги розвинена більше, а обсяг уваги – менше, ніж у дівчат; рівень розвитку розподілу та перемикування уваги майже однаковий [10]. І. Захарова констатує відсутність різниці рівня розвитку концентрації, стійкості, перемикування уваги хлопчиків і дівчат молодшого шкільного віку [11].

Необхідно зазначити складність порівняння результатів різних досліджень унаслідок відмінностей у вибірках (як якісних (вікових, статевих), так і кількісних) і методиках визначення властивостей уваги, які використовували різні дослідники. Однак у цілому дослідження розвитку уваги сучасних молодших школярів надають суперечливі результати щодо розвитку властивостей уваги.

Мета дослідження – емпірично визначити психологічні особливості властивостей уваги в дітей молодшого шкільного віку.

Завдання дослідження: 1) визначити наукові підходи до розробки проблеми уваги та її розвитку; 2) емпірично виявити динаміку розвитку властивостей уваги в молодших школярів на різних етапах навчання; 3) визначити індивідуальні та статеві особливості розвитку властивостей уваги молодших школярів.

Для емпіричної оцінки рівня розвитку властивостей уваги дітей молодшого шкільного віку використовувалися такі методики: методика Мюнстерберга (оскільки навчання відбувається на базі мови, для дослідження розвитку концентрації уваги учнів нами обрана методика, яка передбачає роботу дітей із вербальним стимульним матеріа-

лом); методика «Запам'ятай та розстав крапки» (визначення обсягу уваги), методика «Кільця Ландольта» (визначення стійкості, розподілу, перемикування уваги).

Емпіричне дослідження проводилося впродовж 2019–2020 років на базі загальноосвітньої школи № 286 і навчально-виховного комплексу «Міжнародний лицей МАУП» міста Києва. Дослідження охопило 239 учнів молодшого шкільного віку: учнів 1 класу – 64 особи (34 хлопчики, 30 дівчат), учнів 2 класу – 58 осіб (34 хлопчики, 24 дівчат), учнів 3 класу – 61 особа (33 хлопчики, 28 дівчат), учнів 4 класу – 56 осіб (26 хлопчиків, 30 дівчат).

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнені результати визначення рівня розвитку властивостей уваги в досліджуваній вибірці молодших школярів подано в таблиці 1.

Згідно з отриманими результатами, рівень розвитку концентрації уваги більшості досліджуваних (58,1%) є високим або дуже високим. Разом із тим у 29,6% молодших школярів рівень концентрації уваги низький або дуже низький. За рівнем розвитку обсягу уваги досліджувані розподілилися так: 44,8% мають високий або дуже високий рівень розвитку обсягу уваги, а 41,9% – низький або дуже низький рівень. Отримані результати свідчать також про переважання середнього рівня розвитку стійкості й перемикування уваги, низького рівня розвитку розподілу уваги в дітей молодшого шкільного віку.

Наступним завданням дослідження було вивчення динаміки розвитку властивостей уваги в молодших школярів з першого по четвертий клас навчання. За середніми значеннями показників (див. таблицю 2) в учнів першого класу визначається низький рівень розвитку концентрації, обсягу, розподілу, перемикування уваги та середній

Таблиця 1

Рівні розвитку властивостей уваги дітей молодшого шкільного віку (у%) $n=239$

Рівні розвитку	Властивості уваги				
	концентрація	обсяг	стійкість	розподіл	перемикування
Дуже високий	46,4	27,6	2,1	–	1,7
Високий	11,7	17,2	9,6	–	5,4
Середній	12,6	13,0	66,1	7,9	56,9
Низький	17,0	16,0	19,0	61,0	29,0
Дуже низький	12,6	25,9	3,3	31,0	7,1

Таблиця 2

Динаміка розвитку властивостей уваги в дітей молодшого шкільного віку

Період навчання	Властивості уваги				
	концентрація	обсяг	стійкість	розподіл	перемикування
	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$
1 клас ($n=64$)	$3,42 \pm 2,23$	$2,53 \pm 0,76$	$0,48 \pm 0,17$	$0,22 \pm 0,11$	$0,39 \pm 0,16$
2 клас ($n=58$)	$8,10 \pm 4,22$	$4,34 \pm 1,85$	$0,63 \pm 0,19$	$0,29 \pm 0,10$	$0,57 \pm 0,15$
3 клас ($n=61$)	$10,15 \pm 4,68$	$4,79 \pm 2,27$	$0,76 \pm 0,20$	$0,31 \pm 0,11$	$0,67 \pm 0,21$
4 клас ($n=56$)	$12,95 \pm 4,38$	$5,79 \pm 1,47$	$0,90 \pm 0,21$	$0,41 \pm 0,11$	$0,84 \pm 0,30$

рівень розвитку стійкості уваги. У учнів другого класу показники концентрації та стійкості уваги зростають до високого рівня розвитку; показники обсягу й перемикання уваги – до середнього рівня розвитку; розподіл уваги залишається на низькому рівні розвитку. В учнів третього класу концентрація уваги досягає дуже високого рівня розвитку, а обсяг, стійкість і перемикання уваги – високого рівня розвитку. При цьому розподіл уваги залишається на низькому рівні розвитку. В учнів четвертого класу виявлено дуже високий рівень розвитку концентрації, обсягу, стійкості й перемикання уваги. Розподіл уваги четвертокласників досягає середнього рівня розвитку.

Згідно з отриманими результатами, найбільш інтенсивного розвитку в молодшому шкільному віці зазнає концентрація уваги. Середні показники концентрації уваги в четвертокласників у 3,8 рази вищі, ніж у першокласників. Середні показники обсягу уваги учнів четвертого класу у 2,3 рази вищі, ніж в учнів першого класу, а середні показники перемикання уваги вищі у 2,2 рази. Найменш інтенсивних змін зазнають стійкість і розподіл уваги: середні їх показники в учнів четвертого класу в 1,9 рази більші, ніж у першокласників.

Оскільки стійкість і розподіл уваги визначені як властивості, які найменш інтенсивно розвиваються в молодшому шкільному віці, їх динаміка вивчалася докладніше. Розглядалася динаміка показників швидкості переробки інформації та точності роботи, які визначаються за методикою «Кільця Ландольта». Виявлене поступове зростання показників швидкості при оцінці стійкості уваги учнів на всіх етапах навчання ($p \leq 0,001$). Показники точності роботи передбачали врахування помилок двох типів: пропуск символу та неправильно закреслений символ. Кількість помилок пропуску символу при оцінці стійкості уваги учнів різних класів збільшується (1 клас: $M \pm \sigma = 1,55 \pm 2,36$; 4 клас: $M \pm \sigma = 3,95 \pm 4,28$), кількість помилкового закреслення символу зменшується (1 клас: $M \pm \sigma = 3,11 \pm 7,66$; 4 клас: $M \pm \sigma = 0,09 \pm 0,35$), усереднені показники точності роботи в оцінці стійкості уваги учнів на різних етапах навчання статистично значущо не розрізняються ($p > 0,05$). Показники швидкості при оцінці розподілу уваги учнів зростають на етапі перший-другий класи ($p = 0,01$), значущо не змінюються на етапі другий-третій класи ($p > 0,05$) і знову зростають на етапі третій-четвертий класи ($p < 0,001$). Кількість помилок пропуску символу при оцінці розподілу уваги учнів різних класів збільшується (1 клас: $M \pm \sigma = 7,34 \pm 5,14$; 4 клас: $M \pm \sigma = 9,27 \pm 7,27$), кількість помилкового закреслення символу зменшується (1 клас: $M \pm \sigma = 3,80 \pm 6,46$; 4 клас: $M \pm \sigma = 1,34 \pm 7,00$), усереднені показники точ-

ності роботи в оцінці розподілу уваги учнів на різних етапах навчання статистично значущо не різняться ($p > 0,05$). Отже, зростання показників стійкості й розподілу уваги молодших школярів відбувається за рахунок зростання швидкості переробки інформації при сталих показниках точності роботи.

Показники концентрації, обсягу та перемикання уваги молодших школярів мають найбільшу індивідуальну варіативність порівняно з іншими властивостями уваги. Кількісні значення σ (як міри варіативності ознаки) у показників концентрації, обсягу та перемикання уваги збільшуються майже вдвічі в четвертокласників порівняно з учнями першого класу. Найменша варіативність властива показникам розподілу уваги учнів, і вона є сталою на різних етапах навчання молодших школярів. Отже, у молодшому шкільному віці діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку концентрації, обсягу та перемикання уваги розширюється. Тож учителям необхідно враховувати, що індивідуальні відмінності в розвитку цих властивостей уваги в учнів четвертого класу значно перевищують ті, що мають першокласники.

Розвиток властивостей уваги в дітей молодшого шкільного віку має нерівномірний характер. Найбільш інтенсивний розвиток концентрації, обсягу, стійкості, перемикання уваги відбувається на етапі першого-другого класу. Відмінності в рівні розвитку властивостей уваги першокласників і другокласників є статистично значущими ($p < 0,001$). На етапі другий-третій класи менш інтенсивний розвиток властивостей уваги. Виявлені статистично значущі відмінності в рівні розвитку концентрації ($p = 0,01$), стійкості ($p < 0,001$) і перемикання ($p < 0,01$) уваги учнів другого та третього класів. Статистично значущих відмінностей між показниками обсягу та розподілу уваги цих учнів не виявлено ($p > 0,05$). На етапі третій-четвертий класи в розвитку властивостей уваги відбуваються зміни, але не такі інтенсивні, як на початковому етапі (перший-другий класи). Виявлені статистично значущі відмінності в показниках концентрації ($p = 0,001$), обсягу ($p < 0,01$), стійкості ($p < 0,001$), розподілу ($p < 0,001$) і перемикання ($p < 0,001$) уваги в молодших школярів третього та четвертого класів. Отже, найбільш інтенсивний розвиток властивостей уваги на початковому етапі (перший-другий класи), менш інтенсивний на завершальному етапі (третій-четвертий класи) і найменш інтенсивний на етапі другий-третій класи.

Для дослідження динаміки зв'язку між властивостями уваги на різних етапах навчання молодших школярів проведено кореляційний аналіз.

Таблиця 3

**Значущі коефіцієнти кореляції Пірсона показників властивостей уваги учнів
першого класу (n = 64)**

Властивості уваги	Концентрація	Обсяг	Стійкість	Розподіл	Перемикання
Концентрація	–		0,471***	0,379**	0,319**
Обсяг		–	0,263*		0,261*
Стійкість	0,471***	0,263*	–	0,404***	0,659***
Розподіл	0,379**		0,404***	–	
Перемикання	0,319**	0,261*	0,659***		–

Примітка: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Відповідно до інтерпретації кореляційної матриці, член кореляційної плеяди, який має найбільшу кількість зв'язків з іншими членами, визначається як «ознака-індикатор», яка викликає «стягування» інших властивостей у плеяду. Ознакою-індикатором, тобто провідною в структурі властивостей уваги першокласників, є стійкість уваги, яка має значущі зв'язки з усіма іншими властивостями.

Згідно з отриманими результатами, провідними в структурі властивостей уваги учнів другого класу є розподіл і стійкість уваги. Розподіл уваги має значущі зв'язки зі стійкістю (r=0,502, p=0,000); перемиканням (r=0,379, p=0,003); обсягом уваги (r=0,371, p=0,004). Стійкість уваги в другокласників пов'язана також із перемиканням (r=0,306, p=0,020) та концентрацією уваги (r=0,296, p=0,024). При цьому концентрація уваги не має значущих зв'язків з іншими властивостями уваги учнів другого класу.

Кореляційна матриця показників властивостей уваги учнів третього класу містить лише значущі зв'язки між стійкістю, розподілом і перемиканням уваги. Концентрація й обсяг уваги не мають значущих зв'язків з іншими властивостями уваги третьокласників.

Провідною властивістю в структурі властивостей уваги учнів четвертого класу є розподіл уваги, що має значущі зв'язки з усіма іншими властивостями. Крім зміни ознаки-індикатора, у кореляційній матриці показників властивостей уваги четвертокласників порівняно з першокласниками фіксується ще одна відмінність: обсяг уваги має значущий зв'язок тільки з розподілом уваги.

Дослідження особливостей розвитку властивостей уваги в хлопчиків і дівчат молодшого шкільного віку дало змогу визначити таке (див. таблицю 5).

Виявлено статистично значущі відмінності показників концентрації та перемикання уваги

Таблиця 4

**Значущі коефіцієнти кореляції Пірсона показників властивостей уваги учнів
четвертого класу (n=56)**

Властивості уваги	Концентрація	Обсяг	Стійкість	Розподіл	Перемикання
Концентрація	–		0,355**	0,414**	0,367**
Обсяг		–		0,403**	
Стійкість	0,355**		–	0,522***	0,677***
Розподіл	0,414**	0,403**	0,522***	–	0,615***
Перемикання	0,367**		0,677***	0,615***	–

Примітка: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Таблиця 5

**Середні значення показників властивостей уваги в хлопчиків і дівчат
молодшого шкільного віку**

Властивості уваги	Хлопчики (n=127)	Дівчата (n=112)	Критерій Стьюдента t	Рівень значущості p
	M ± σ	M ± σ		
Концентрація	7,84 ± 4,76	9,26 ± 5,76	-2,053	p < 0,05
Обсяг	4,42 ± 2,08	4,19 ± 2,01	0,866	p > 0,05
Стійкість	0,66 ± 0,22	0,71 ± 0,26	-1,319	p > 0,05
Розподіл	0,29 ± 0,12	0,32 ± 0,13	-1,854	p > 0,05
Перемикання	0,57 ± 0,23	0,65 ± 0,30	-2,359	p < 0,05

хлопчиків і дівчат молодшого шкільного віку ($p < 0,05$). У дівчат ці властивості уваги мають вищий рівень розвитку. При цьому індивідуальна варіативність показників концентрації та перемикання уваги дівчат більша, ніж у хлопців. Значущих статевих відмінностей за показниками обсягу, стійкості, розподілу уваги в дітей молодшого шкільного віку не виявлено.

Висновки. Проведене емпіричне дослідження дало змогу визначити вікові, індивідуальні та статеві особливості розвитку властивостей уваги в сучасних молодших школярів.

За середніми значеннями показників у першокласників концентрація, обсяг, розподіл і перемикання уваги мають низький рівень розвитку, а стійкість уваги – середній рівень. У кінці навчання в початковій школі розвиток концентрації, обсягу, стійкості й перемикання уваги учнів набуває дуже високого рівня, а розподілу уваги – середнього рівня. Розвиток властивостей уваги молодших школярів нерівномірний на різних етапах навчання. Інтенсивний розвиток властивостей уваги на початковому етапі (перший-другий класи) змінюється уповільненням розвитку на етапі другий-третій класи, а на завершальному етапі (третій-четвертий класи) інтенсивність розвитку знову зростає. Також нерівномірна інтенсивність розвитку різних властивостей уваги молодших школярів. Найбільш інтенсивного розвитку в молодшому шкільному віці зазнає концентрація

уваги, найменш інтенсивного – стійкість і розподіл уваги. Зростання показників стійкості й розподілу уваги відбувається за рахунок зростання швидкості переробки інформації при сталих показниках точності роботи. Дослідження динаміки зв'язку між властивостями уваги на різних етапах навчання молодших школярів виявило, що провідними в структурі властивостей уваги першокласників є стійкість уваги, другокласників – розподіл і стійкість уваги, четвертокласників – розподіл уваги. Отже, провідними в структурі властивостей уваги молодших школярів є стійкість і розподіл уваги.

У молодшому шкільному віці діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку концентрації, обсягу та перемикання уваги розширюється. Діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку розподілу уваги на різних етапах навчання молодших школярів не змінюється.

Визначено кращий розвиток концентрації та перемикання уваги в дівчат молодшого шкільного віку порівняно з хлопчиками. При цьому індивідуальна варіативність показників концентрації та перемикання уваги дівчат більша, ніж у хлопців. Значущих статевих відмінностей за показниками обсягу, стійкості, розподілу уваги в молодших школярів не виявлено.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні зв'язку властивостей уваги і когнітивних стилів дітей молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гиппенрейтер Ю.Б., Романов В.Я. (ред.). Психология внимания. Москва : АСТ: Астрель, 2008.
2. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / пер. англ. В. Лучкова. Москва : Прогресс, 1981.
3. Канеман Д. Внимание и усилие / пер. англ. И. Уточкин. Москва : Смысл, 2006.
4. Сидоров К.Р., Михайлова В.В. Показатель «мощность внимания» и его прогностические возможности. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2014. Вып. 3. С. 43–49.
5. Долгова В.И., Кондрагьева О.А., Скирдова М.Н. Изучение влияния свойств внимания на успеваемость младших школьников. *Концепт*. 2015. Т. 31. С. 106–110. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95528.htm>
6. Гетьман Т.О. Врахування індивідуальних особливостей уваги молодших школярів у навчальному процесі. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. № 8. С. 2004–2012.
7. Вишнівська І.О., Євдокимова Н.О. Розвиток та корекція уваги учнів молодшого шкільного віку. *Парадигма пізнання*. 2015. № 3 (6). URL: <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/479>
8. Сабанин П.В. Роль произвольного внимания в умственной деятельности младшего школьника. *Наука. Мысль*. 2014. № 7. URL: wwenews.esrae.ru/17-488
9. Almakhan K., Manshuk K. Primary School Children Cognitive Processes Development Research. *Creative Education*. 2014. № 5. P. 155–163. URL: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.54024>
10. Дніпрова О.А. Дослідження уваги хлопчиків та дівчат молодшого шкільного віку. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 2 (10). С. 91–96.
11. Захарова И.Н. Особенности свойств внимания: концентрация, устойчивость и переключаемость у младших школьников. *Молодой ученый*. 2018. № 49 (235). С. 272–275. URL: <https://moluch.ru/archive/235/54570>

REFERENCES

1. Gippenreyter Yu.B., Romanov V.Ya. (Red.) (2008). *Psihologiya vnimaniya*. [Attention psychology]. Moskva : AST: Astrel [in Russian].
2. Naysser U. Per. angl. Luchkova V. (1981). [Poznanie i realnost. Smyisl i printsipyi kognitivnoy psihologii. [Cognition and Reality. The meaning and principles of cognitive psychology]. Moskva : Progress [in Russian].
3. Kaneman D. Per. angl. Utochkin I (2006). *Vnimanie i usilie*. [Vnimanie i usilie]. Moskva : Smyisl [in Russian].
4. Sidorov K.R., Mihaylova V.V. (2014). Pokazatel «moschnost vnimaniya» i ego prognosticheskie vozmozhnosti. [The indicator «power of attention» and its predictive capabilities]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*, Vyip. 3, pp. 43–49 [in Russian].
5. Dolgova, V.I., Kondrateva, O.A., Skirdova, M.N. (2015). Izuchenie vliyaniya svoystv vnimaniya na uspevaemost mladshih shkolnikov [Study of the influence of the properties of attention on the performance of primary schoolchildren]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»*. Retrieved from <https://e-koncept.ru/2015/95528.htm> [in Russian].
6. Het'man, T.O. (2012). Vrachuvannia individual'nykh osoblyvostej uvahy molodshykh shkoliariv u navchal'nomu protsesi [Taking into account the individual characteristics of the attention of younger students in the learning process]. *Mizhnarodnyj naukovyj forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment*. Kyiv. Vypusk 8, pp. 204–212 [in Ukrainian].
7. Vyshniv's'ka, I.O., Yevdokymova, N.O. (2015). Rozvytok ta korektsiia uvahy uchniv molodshoho shkil'noho viku [Development and correction of attention of primary school students]. *Paradyhma piznannia: Humanitarni pytannia*, 3(6). Retrieved from <https://naukajournal.org/index.php/Paradigm/article/view/479/657> [in Ukrainian].
8. Sabanin, P.V. (2014). Rol proizvol'nogo vnimaniya v umstvennoy deyatelnosti mladshogo shkolnika [The role of voluntary attention in the mental activity of a younger student]. *Nauka. Myisl*. Retrieved from <http://wwenews.esrae.ru/17-488> [in Russian].
9. Kabylova Almakhan, Kussainova Manshuk (2014). Primary School Children Cognitive Processes Development Research. *Creative Education*, 5, 155–163. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.54024> [in English].
10. Dniprova, O.A. (2015). Doslidzhennia uvahy khlopchykiv ta divchat molodshoho shkil'noho viku. [A study of the attention of boys and girls of primary school age]. *Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu imeni Al'freda Nobelja*. 2 (10), 91–96 [in Ukrainian].
11. Zaharova I.N. (2018). Osobennosti svoystv vnimaniya: kotsentratsiya, ustoychivost i pereklyuchaemost u mladshih shkolnikov. [Features of the properties of attention: concentration, stability and switchability in younger students]. *Molodoy uchenyy*, 49 (235), pp. 272–275. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/235/54570> [in Russian].

УДК 159.9.019
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-2>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Дрозд Л. В.

*кандидат психологічних наук,
викладач кафедри спеціальної освіти
Херсонський державний університет
вул. Університетська, 27, Херсон, Україна
orcid.org/0000-0001-5406-2942
drozdlidiya301091@gmail.com*

Лаврикова О. В.

*кандидат біологічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти
Херсонський державний університет
вул. Університетська, 27, Херсон, Україна
orcid.org/0000-0003-2757-1148
o.lavrykova@ukr.net*

Ключові слова: *особливі освітні потреби, соціально-психологічний супровід, соціалізація, учні.*

Соціально-психологічний супровід розглядається як система послідовної, комплексної, соціально спрямованої діяльності команди фахівців, яка забезпечує процеси індивідуалізації особистості учня з особливими освітніми потребами, створює умови для його самовизначення за рахунок власних можливостей і здібностей. На основі показників ефективності соціально-психологічного супроводу та критеріїв (когнітивний, мотиваційно-ціннісний та особистісно-діяльнісний) визначено три узагальнені рівні соціалізації дітей з ООП: високий, середній і низький. Запропоновано методiku соціально-психологічного супроводу, обґрунтовано принципи її створення й основні використанні методи, зокрема метод кейсів. Висвітлено етапи впровадження методики. Установлено показники соціалізації на початку та після впровадження експерименту. Висвітлено основну мету методики – створення психологічних умов на заняттях й у позакласній роботі для цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого процесу формування в учнів соціальних компетентностей і м'яких технологій, що забезпечить їх успішну соціалізацію. Окремо надано опис команди супроводу та визначено основні форми її діяльності: діагностичну – усебічне вивчення дитини з урахуванням первинного порушення; прогностичну – визначення напрямів корекційної роботи, складання індивідуальної програми розвитку, прогнозування результатів корекційного та освітнього впливу; корекційну – упровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації; проведення корекційно-розвивальних занять; інформаційно-консультативно-просвітницьку – своєчасне й переконливе інформування батьків, педагогічний колектив про проблеми дітей і труднощі в навчанні; тренінги підвищення кваліфікації для фахівців закладів. Методика соціально-психологічного супроводу на основі кейсів дає можливість ставити перед учнями завдання та поетапно досягати результату їх виконання за рахунок вирішення проблемної ситуації. У статті висвітлено результати реалізації методики соціально-психологічного

супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Проведено порівняльний аналіз з іншими методиками супроводу в наукових працях зі спеціальної психології та корекційної освіти.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS

Drozd L. V.

Ph.D. in Psychology,

Lecturer at the Department of Special Education

Kherson State University

Universytetska str., 27, Kherson, Ukraine

orcid.org/0000-0001-5406-2942

drozdlidiya301091@gmail.com

Lavrykova O. V.

Ph.D. in Biology,

Professor at the Department of Special Education

Kherson State University

Universytetska str., 27, Kherson, Ukraine

orcid.org/0000-0002-7384-8710

o.lavrykova@ukr.net

Key words: *special educational needs, social and psychological support, socialization, students.*

Social and psychological support is considered as a system of coherent, comprehensive, socially oriented activity of the team of specialists, which provides the processes of individualization of the student's personality with special educational needs, creates conditions for one's self-determination due to one's own capabilities and abilities. Based on the indicators of the effectiveness of social and psychological support and criteria (cognitive, motivational-value and personal-efficient), three generalized levels of socialization of children with special educational needs are identified: high, medium and low. The methodology of social and psychological support is offered; the principles of its creation and the main used methods, in particular, the method of cases is substantiated. The stages of the methodology implementation are highlighted. The indicators of socialization at the beginning and after the implementation of the experiment are identified. The main purpose of the method is to create psychological conditions in the class and in extracurricular activities for a purposeful, personality-oriented process of formation of students' social competencies and soft technologies, which will ensure their successful socialization. The description of the support team is given separately and the main forms of its activity are determined: diagnostic – comprehensive study of the child taking into account the primary disorder; prognostic – determination of directions of correctional work, the design of the individual programme of development, prediction of results of corrective and educational influence; correctional – implementation of personality-oriented training and rehabilitation programmes; conducting of correctional and developmental classes; informational-consultative-educational – timely and convincing informing of parents about children's problems and difficulties in learning by pedagogical staff; advanced training for specialists of institutions. The methodology of social and psychological support on the basis of cases provides

an opportunity to set tasks for students and gradually achieve the result of their implementation by solving the problematic situation. The article highlights the results of the implementation of methodology of social and psychological support of children with special educational needs. A comparative analysis with other methods of support in scientific papers on special psychology and correctional education was conducted.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи освіти психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) є одним із найважливіших завдань спеціальної та інклюзивної освіти, адже мусить забезпечити комплексну психологічну підтримку й допомогу таким дітям у процесі їхнього розвитку, корекції порушень і здобуття освіти відповідного рівня з метою соціалізації – входження в суспільство на рівних правах із людиною з нормою розвитку. Суттєві труднощі виникають у процесі соціалізації дітей зі складними порушеннями розвитку (І. Ананьєв, Ю. Бистрова, 20021; В. Синьов, О. Хохліна, М. Матвеева, 2008; de Verdier, 2018; Verver, Mathijs Vervloed & Steenbergen, 2019) [1; 2; 8; 12; 14].

У сучасній спеціальній психології вчені засвідчують відносно низький рівень соціальної адаптації, сформованості життєвих планів у дітей з особливими освітніми потребами та вказують на неготовність до самостійного проектування власного майбутнього (А. Іваненко, 2015) [3], недостатню сформованість комунікативної та мотиваційно-вольової сфер особистості як фундаменту особистісного самовизначення й розвитку самосвідомості (В. Синьов, 2008) [8].

Учені наголошують на проблемах підготовки дітей з особливими освітніми потребами на різних вікових етапах до інтеграції в соціум у контексті формування в них нормативної поведінки та моральних якостей (А. Іваненко, 2015) [3].

Особливої актуальності проблема успішної соціалізації набуває в дітей з тяжкими порушеннями розвитку внаслідок дефіцитарності, дисгармонійності або викривлення загального розвитку. У цій ситуації виникає дивергенція між біологічним і соціальним профілями розвитку та спотворюється процес соціалізації дитини. Це зумовлює необхідність упровадження соціальної та психологічної виваженої підтримки дитини з тяжкими порушеннями розвитку всіма суб'єктами освітнього процесу, зокрема вчителями, адміністрацією школи, психологами й соціальними педагогами, медиками та батьками (Ю. Бистрова, Л. Дрозд, 2020) [10]. Такий комплексний підхід до розвитку особистості школяра з ООП, до його успішної адаптації та соціалізації дає можливість реалізувати соціально-психологічний супровід як специфічну технологію роботи з дітьми.

У науковій літературі висвітлено окремі аспекти супроводу таких дітей з метою формування в них соціальних компетентностей (Ю. Бистрова, 2021) [1; 2; 12].

У працях українських учених відображено питання методичного забезпечення процесу формування та корекції навичок навчально-практичної діяльності в дітей з ООП (Ю. Бистрова, 2021) [2]. У науковій літературі широко представлений психолого-педагогічний і медичний аспект реабілітації таких дітей [9; 11; 12]. Питання формування особистості дитини з ООП, окремі аспекти розвитку комунікативної діяльності й міжособистісних стосунків зазначеної категорії дітей відображено в працях Ю. Бистрової, Л. Дрозд, Д. Супрун, М. Федоренка, (2018); Stephens & Breheny (2020) [10; 13].

Результати огляду спеціальної (М. Матвеева, В. Синьов, О. Хохліна, 2008; І. Ананьєв, Ю. Бистрова, 2021) [1] і соціальної (С. Савченко, І. Попович, 2019) [7] науково-педагогічної літератури дали змогу уточнити зміст поняття «соціально-психологічний супровід» і виділити його особливості. У працях багатьох учених (В. Синьов, О. Пометун, В. Кривуша, М. Супрун, 2000) зазначено правовий аспект проблеми: науковці порівнюють супровід із захистом і розглядають його як систему психологічних і соціальних дій, що забезпечує фізичну, психологічну, моральну безпеку дитини в освітньому процесі та створює правову базу її успішної соціалізації в закладі освіти [9].

Соціально-психологічний супровід дітей з ООП має здійснюватися всіма суб'єктами педагогічної системи в ситуаціях взаємодії з дитиною та спрямований на пошук сильних сторін і компенсаторних механізмів розвитку дитини, корекцію, опору на збережені психічні функції та аналізатори з урахуванням структури порушення й рівня психофізичного розвитку, створення соціально-психологічних умов для формування зв'язку із суспільством і формування інтегративних навичок (Н. Колодна, 2008; de Verdier, 2018) [4; 11].

Проте при всій багатоманітності й науковій цінності перелічених робіт вони не розкривають низку питань, пов'язаних із проблемою соціально-психологічного супроводу дітей з ООП в умовах закладів середньої загальної освіти. Під соціально-психологічним супроводом розуміється комплексна система засобів і методів, які забезпечують допо-

могу дитині при необхідності прийняття власного рішення, індивідуальному виборі, при самореалізації в навчальній, комунікативній, професійно-трудовій діяльності; підтримка соціального становлення особистості під час формування в неї в процесі навчання та виховання здібностей, моральних цінностей, самосвідомості.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці методики соціально-психологічного супроводу дітей з ООП у закладах середньої освіти.

Відповідно до поставленої мети, визначено такі **завдання**:

1. На основі аналізу й узагальнення наукової літератури з'ясувати рівень соціалізації дітей з ООП як показника ефективності, здійснюваного в умовах закладу освіти соціально-психологічного супроводу.

2. Розробити й апробувати методику соціально-психологічного супроводу дітей з ООП у взаємодії з усіма ланками освітнього процесу.

3. Розробити й апробувати комплекс соціально-психологічних технологій організації процесу соціалізації учнів з ООП на основі кейс-методу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значущим показником ефективності соціально-психологічного супроводу дітей є їхня успішна соціалізація. У констатувальному дослідженні виділено критерії соціалізації дітей з ООП:

когнітивний – самовизначення та ідентифікація особистості, пізнання особистістю самої себе, власних здібностей, самостійність у діяльності;

мотиваційно-ціннісний – створення особистістю власних моральних цінностей, мотивів діяльності, самосвідомості й автономності;

особистісно-діяльнісний – рівень спілкування та навчальної діяльності, володіння інтегративними навичками.

За визначеними критеріями з метою встановлення рівня соціалізації підібрано діагностичні методики:

– для визначення когнітивного критерію – навчальний експеримент, методика «Здібності» Л. Йовайши (М. Врублевська, О. Зиков, 2004), методика соціальної спрямованості М. Рожкова [12];

– для мотиваційно-ціннісного критерію – тематичні бесіди, методика «Зроби оцінку вчинку» для вивчення рівня сформованості моральних цінностей учнів (Е. Курганова, О. Карабанова, 2004), методика автономності Р. Райана (О. Дергачева, Л. Дорфман, Д. Леонт'єв, 2004); методика Л. Муренець «Мої орієнтири» (Н. Колодна, Л. Муренець, О. Прима, 2017) [4];

– для особистісно-діяльнісного критерію: аналіз продуктів діяльності, опитувальник Л. Божович, Н. Гуткіної (Коваленко, 2014), експериментальна бесіда для діагностики розвитку

комунікації «Невербальна поведінка» (В. Лабунська, 1986), тест-фільм Рене Жилі (Rene Gille, 1959) і С. Розенцвейга (С. Лукин, А. Суворов, 1993) [5; 6].

У констатувальному дослідженні взяли участь 113 дітей віком від 11 до 18 років, які навчаються в інклюзивних закладах загальної освіти й закладах спеціальної освіти (контрольна група) Херсонської області. Вибір респондентів цього віку визначено на основі цілі констатувального етапу дослідження, спираючись на теорію Гессена, згідно з якою провідним фактором соціалізації дитини на другому (шкільному) періоді є діяльність навчально-виховного закладу та оточення дитини.

Результати констатувального дослідження довели, що всі показники соціалізації в обох групах знаходяться приблизно на одному рівні – нижче середнього. Особливо низькі показники за шкалами: самостійність (8,78 % в ЕГ та 8,93 % в КГ), самовизначення (5,27 % в ЕГ та 5,36 % в КГ), автономність (10,53 % в ЕГ та 10,72 % в КГ), комунікативна діяльність (7,02 % в ЕГ та 7,15 % в КГ).

Виходячи з аналізу результатів констатувального експерименту за критеріями ефективності соціально-психологічного супроводу (когнітивний, мотиваційно-ціннісний та особистісно-діяльнісний), виділили три узагальнені рівні соціалізації дітей з ООП: високий, середній і низький.

Наявність високого рівня соціалізації встановлено лише в незначній кількості дітей з ООП (8,78 % в ЕГ та 8,93 % в КГ), ці діти володіють інтегративними навичками, відрізняються достатньою автономністю, прийняттям себе, ідентифікацією з однолітками, розумінням власних схильностей і здібностей, розумінням моральних цінностей і власних потреб, знають і виконують норми соціальної поведінки в міжособистісному спілкуванні з однолітками та дорослими, мають високу комунікативну потребу, пізнавальну активність і мотивацію до навчання. Вони мають повні знання про власне майбутнє й необхідність його планування (таблиця 2).

Середній рівень соціалізації констатований у 36,85 % дітей з ООП ЕГ та 39,28 % в дітей КГ. У цих дітей словниковий запас знаходиться на середньому рівні. Діти мають знання конкретного характеру, не завжди виявляють пізнавальну цікавість до соціального світу, навчальна мотивація нестійка. Мають сформовані міжособистісні стосунки з учнями в класі, але слабо налагоджують нові соціальні зв'язки. Знання про власне майбутнє життя неповні. Інтегративні навички сформовані частково (таблиця 1).

Низький рівень встановлено в половині респондентів (54,39 % в ЕГ та 51,79 % в КГ). Ці діти характеризуються мовленнєвою інертністю, невисокою пізнавальною активністю, поверховістю

знань, проблемами з поведінкою та комунікацією, мають несформовані практичні й інтегративні навички, недостатній рівень самостійності й автономності, низький рівень навчальної мотивації. У них виявлено поверховність знань про власне майбутнє, уявлення випадкові, нестійкі (таблиця 1).

Таблиця 1

Рівні соціалізації дітей до впровадження методики соціально-психологічного супроводу (у %)

Рівні соціалізації	Експериментальна група (учні закладів середньої освіти)	Контрольна група (учні спеціальних шкіл)
Високий	8,78	8,93
Середній	36,85	39,28
Низький	54,39	51,79

Таким чином, результати дослідження рівня соціалізації дітей з ООП дали змогу створити повну психологічну картину й дали підстави констатувати необхідність розробки та впровадження методики соціально-психологічного супроводу таких дітей в умовах освітнього процесу.

Основу структури методики соціально-психологічного супроводу становили базові концептуальні положення: когнітивний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, мотиваційно-ціннісний і компетентнісний підходи, які обумовили зміст основних компонентів методики: змістового (цілі, завдання, принципи, напрями); функціонального (етапи, форми, методи та технології); оціночного (критерії, рівні).

Методику реалізовано за допомогою взаємозв'язку занять методичних об'єднань центру з роботою на основі кейсів (конкретних соціальних психологічних ситуацій, які надавалися учням для розв'язання та закріплення знань, отриманих на заняттях у школі, з метою формування в них основних компетентностей соціалізації.

Методика соціально-психологічного супроводу на основі кейсів дає можливість ставити перед учнями завдання й поетапно досягати результату їх виконання за рахунок вирішення проблемної ситуації.

Основна мета методики – створення психологічних умов на заняттях і в позакласній роботі для цілеспрямованого, особистісно орієнтованого процесу формування в учнів соціальних компетентностей і м'яких технологій, що забезпечить їхню успішну соціалізацію.

Формувальний експеримент проводився в 3 етапи. На першому етапі визначено структуру методичного забезпечення соціально-педагогічного супроводу: науково-методична та педагогічна рада шкіл, методичні об'єднання вчителів-предметників, піклувальна рада, представники соціальних служб і батьківський університет.

Окремо створено команду супроводу та визначено основні форми її діяльності: *діагностичну* – усебічне вивчення дитини з урахуванням первинного порушення; *прогностичну* – визначення напрямів корекційної роботи, складання індивідуальної програми розвитку, прогнозування результатів корекційного й освітнього впливу; *корекційну* – упровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації; проведення корекційно-розвивальних занять; *інформаційно-консультативно-просвітницьку* – своєчасне й переконливе інформування батьків, педагогічний колектив про проблеми дітей і труднощі в навчанні; тренінги підвищення кваліфікації для фахівців закладів.

На другому етапі здійснювався соціально-психологічний супровід дітей за допомогою кейсів з урахуванням сфер їхньої соціалізації (провідна діяльність, спілкування, самосвідомість) за такими напрямками: розвиток провідної діяльності; розвиток індивідуально-особистісних і соціально-поведінкових якостей дитини, міжособистісних стосунків і комунікативної сфери; формування особистісного та професійного самовизначення, розвиток мотиваційної сфери й самосвідомості випускників закладу.

Основними методами роботи команди супроводу на другому етапі експерименту були кейс-метод, індивідуальні бесіди, пояснення; консультації, корекційні заняття, перегляди відеоматеріалів з проблеми, ігри-драматизації, тренінгова робота, доручення, флешмоби, робота гуртків і факультативів, створення дитячих шкільних організацій.

Рівні соціалізації дітей з ООП контрольної та експериментальної груп (у %) на формувальному етапі експерименту демонструє таблиця 2.

Таблиця 2

Рівні соціалізації дітей з ООП контрольної та експериментальної груп (у %)

Рівні	Експериментальна група (учні закладів середньої освіти)			Контрольна група (учні спеціальних шкіл)		
	конст. експ	контр. експ	t/p	конст. експ	контр. експ.	t/p
Високий	8,76	35,09	2,6/0,01	8,93	16,08	0,61/0,05
Середній	36,85	54,39	1,9/0,05	39,28	39,28	–
Низький	54,39	10,52	4,4/0,001	51,79	44,64	0,79/0,05

В ЕГ визначено статистично значущі показники: значно збільшилася кількість дітей з високим рівнем соціалізації (від 8,76% до 35,09%); значно зменшився показник дітей, які мали низький рівень (від 54,39% до 10,52%).

Рівень соціалізації в дітей контрольної групи практично не змінився. Значного покращення в представлених показниках усіх рівнів не виявлено. Низький рівень мають 51,79% дітей на початку констатувального експерименту й 44,64% дітей після його закінчення ($t = 0,79$; $p \geq 0,05$).

У два рази збільшився показник успішності в навчальній діяльності дітей ЕГ ($p \leq 0,001$), підвищився рівень розвитку інтегративних навичок (від 34,1% до 87,3%); збільшилися середні показники соціальної активності (від 61,8% до 88,7%) і моральності (від 39,1% до 88,7%), у 2,5 рази підвищився рівень сформованості мотиваційної сфери дітей з ООП ($p \leq 0,001$). Значно підвищився рівень самостійності й професійного самовизначення старшокласників закладів середньої освіти: випускники КГ обрали професію та продовжують навчання. Більше половини з них (56%) стали студентами технікумів і коледжів, 20% – професійних ліцеїв, 24% – вищів України.

Отже, отримані результати дослідження довели ефективність упровадження методики соціально-психологічного супроводу, її здатність забезпечити повноцінну соціалізацію дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання в закладах середньої освіти.

Подібні дослідження представлено в працях українських дефектологів. Так, у роботі Ю. Бистрової, І. Ананьєва наведено методику соціально-психологічного супроводу осіб з інтелектуальними порушеннями з метою формування в них операційної компетентності під час «включеного працевлаштування» та супроводу на соціальному підприємстві. Автори використовують інтерактивні методи роботи з особами з ООП, практичну підготовку й проблемні реальні ситуації спілкування для навичок їх вирішення (І. Ананьєв, Ю. Бистрова, 2021) [1]. У дослідженнях І. Іванченко представлено методику соціального супроводу випускників спеціальних шкіл з метою формування в них уявлень про майбутню родину й розвитку відповідних соціальних компетентностей. Авторка впроваджує в практику роботи з підлітками, що мають інтелектуальні порушення, ігри-драматизації, тренінги, обговорення ситуацій після перегляду фільмів на задану тематику (А. Іваненко, 2015) [3]. Але автори розглядають окрему категорію дітей з особливими освітніми

потребами, а саме з інтелектуальними порушеннями. Соціально-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору розглядався в роботі Н. Колодної. Авторка наполягає на комплексному поєднанні соціального й реабілітаційного складників супроводу. Представлена нами авторська методика використання конкретних соціальних ситуацій для формування соціальних компетентностей у підлітків відрізняється від традиційних методів, представлених у дослідженнях українських учених, тим, що під час розв'язання кейсів учнями в учителів є можливість одночасно формувати будь-яку соціальну компетентність і контролювати рівень її сформованості в підлітка. Крім того, уперше в практиці корекційної освіти розвивальним середовищем для формування компетентностей нами заявлено не тільки корекційні заняття, а й позашкільну освіту.

Висновки. На підставі теоретичного аналізу спеціальної та соціальної психологічної літератури з'ясовано, що соціально-психологічний супровід є системою послідовної, комплексної, соціально спрямованої діяльності команди фахівців, яка забезпечує процеси індивідуалізації особистості учня, створює умови для його самовизначення за рахунок власних можливостей і здібностей, захищає права учня. На основі теоретичного аналізу й узагальнення наукової психологічної літератури визначено показники ефективності соціально-психологічного супроводу, критерії (когнітивний, мотиваційно-ціннісний та особистісно-діяльнісний) і рівні соціалізації дітей з ООП (високий, середній і низький), розроблено методику соціально-психологічного супроводу таких дітей. Доведено ефективність впровадження методики в закладах середньої освіти. Результатом реалізації методики соціально-психологічного супроводу визначено показники професійного самовизначення випускників: їхній успішний вступ до вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації.

Подальшого вивчення потребують питання створення команди комплексного соціально-психологічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами на різних етапах їхнього навчання в закладах освіти з метою формування їхніх особистісних якостей, соціальних і навчальних компетенцій і міжособистісних стосунків, а також питання напрямів соціально-психологічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами, зокрема профорієнтаційного напрямку, напрямку міжособистісної взаємодії та спілкування й напрямку навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев И.В., Быстрова Ю.А. Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка»). Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2021. 144 с.
2. Быстрова Ю.А. Методика коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 70-2. С. 370–375.
3. Іваненко А.С. Формування уявлень про майбутню сім'ю як напрямок соціалізації розумово відсталих підлітків. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2015. Вип. 30. С. 230–236.
4. Колодна Н.А., Быстрова Ю.А. Проблема комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору в умовах закладів нового типу. *Вісник*. 2008. С. 42–48.
5. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов : Изд-во Ростовск. ун-та, 1986. С. 121–126.
6. Лукин С.Е., Суворов А.В. Тест рисуночной ассоциации Розенцвейга (руководство по использованию). Санкт-Петербург, 1993. 62 с.
7. Попович І.С. Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика : навчально-методичний посібник. Херсон, 2019. 234 с.
8. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ : Знання, 2018. 345 с.
9. Основи теорії виховання / В.М. Синьов, О.І. Пометун, В.І. Кривуша, М.О. Супрун. Київ : РВ КІВС, 2000. 234 с.
10. Drozd L.V., Bystrova Yu.O. Особливості комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями в міжособистісних стосунках. *Insight : the psychological dimensions of society*. P. 123–133.
11. De Verdier K. Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support. Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education, 2018. 124 p.
12. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. (2021). Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual. *Laplage Em Revista*. 2021. № 7 (3A). 2021. P. 575–588. URL: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588>
13. Opie J. Educating students with vision impairment today: Consideration of the expanded core curriculum. *British Journal of Visual Impairment*. Volume 36. Issue 1. P. 75–89.
14. Suzanne H. Verver, Mathijs P.J. Vervloed, Steenberg B. Facilitating Play and Social Interaction between Children with Visual Impairments and Sighted Peers by Means of Augmented Toys. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2020. Volume 32. P. 93–111.
15. Rene Gille. Le test-film (french) paperback. 1959. January 1. 56 p.

REFERENCES

1. Ananyev, I.V. (2021) *Vklyuchenie lits s mentalnymi narusheniyami v professionalno-trudovuyu deyatel'nost' (opyt raboty social'nogo predpriyatiya "Osobaya sborka")* [Integration of persons with mental disorders into professional and labor activities (experience of the social enterprise "Osobaya sborka")]. Moscow : LTD "Publishing and Printing Center" "KARO" [in Russian].
2. Bystrova, Y. A. (2021) Metodika korrekcionnoj raboty po formirovaniyu kommunikativnoj kompetentnosti u podrostkov s OVZ [Methods of correctional work on the formation of communicative competence in adolescents with disabilities]. *Problems of modern pedagogical education*, № 70–2 [in Russian].
3. Ivanenko A.S. (2015) Formuvannya uyavlen pro majbutnyu simyu yak napryamok socializacii rozumovo vidstalih pidlitkiv [Formation of ideas about the future family as a direction of socialization of mentally retarded adolescents]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drachomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*. №30, 230–236 [in Ukrainian].
4. Kolodna, N.A., Bystrova, Y.A. (2008) Problema kompleksnoyi rehabilitaciyi ditey z porushennyami zoru v umovah zakladiv novogo tipu. [The problem of comprehensive rehabilitation of children with visual impairments in the institutions of a new type]. *Bulletin*, 42–48 [in Ukrainian].
5. Labunskaya, V.A. (1986) *Neverbalnoye povedeniye (socialno-perceptivnyj podhod)* [Nonverbal behavior (social-perceptual approach)]. Rostov : Rostov University Publishing [in Russian].
6. Lukin S.E., Suvorov A.V. (1993) *Test risunochnoj asociacii Rozencvejga (rukovodstvo po ispolzovaniyu)*. [Test of the Rosenzweig drawing association (guidance on the use)]. Saint Petersburg [in Russian].
7. Popovych, I.S. (2019) *Psihologiya socialnih ochikuvan osobistosti: metodologiya, teoriya i praktika*:

- navch-metod. posib.* [Psychology of social expectations of the individual: methodology, theory and practice: teaching method. manual]. Kherson [in Ukrainian].
8. Sinyov, V.M., Matveeva, M.P., Khokhlina, O.P. (2018) *Psihologiya rozumovo vidstaloї ditiny* [Psychology of a mentally retarded child]. Kyiv : Knowledge [in Ukrainian].
 9. Sinyov, V.M., Pometun, O.I., Kryvusha, V.I., Suprun, M.O. (2000) *Osnovi teorii vihovannya* [Fundamentals of the theory of education]. Kyiv : RV KIVS [in Ukrainian].
 10. Drozd, L.V., Bystrova, Yu.O. (2020) Osoblivosti komunikacii pidlitkiv z intelektualnymy porushennyamy v mizhosobistisnih stosunkah. [Features of communication of adolescents with intellectual disabilities in interpersonal relationships]. *Insight: the psychological dimensions of society*. 123–133 [in Ukrainian].
 11. De Verdier, K. (2018) Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support. *Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education*. 124 p. [in English].
 12. Kovalenko, V., Bystrova, Y., & Sinopalnikova, N. (2021). Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual. *Laplage Em Revista*, 7(3A), p. 575–588. URL: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588> [in English].
 13. Opie, J. Educating students with vision impairment today: Consideration of the expanded core curriculum. *British Journal of Visual Impairment*. Volume: 36 issue: 1, 75–89 [in English].
 14. Suzanne, H. Verver, Mathijs P.J. Vervloed & Bert Steenbergen (2020) Facilitating Play and Social Interaction between Children with Visual Impairments and Sighted Peers by Means of Augmented Toys. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Volume 32, 93–111 [in English].
 15. Rene, G. (1959, January 1). *Le test-film (french), paperback*. 56 p. [in English].

УДК 159.9:37.07:005.95]:613.86
 DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-3>

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДІВ

Карамушка Л. М.

*доктор психологічних наук, професор,
 академік Національної академії педагогічних наук України,
 завідувач лабораторією організаційної та соціальної психології
 Інститут психології імені Г. С. Костюка
 Національної академії педагогічних наук України
 вул. Паньківська, 2, Київ, Україна
 orcid.org/0000-0003-0622-3419
 LKARAMA01@gmail.com*

Ключові слова: психологічне здоров'я, "healthy schools", персонал освітніх організацій, соціальних стигми в отриманні послуг із психологічного здоров'я, організаційно-психологічні умови забезпечення психологічного здоров'я, програми забезпечення психологічного здоров'я, рівні забезпечення психологічного здоров'я.

Стаття присвячена аналізу зарубіжних підходів до визначення сутності психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій та організаційно-психологічних умов його забезпечення. Розкрито зміст психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій та основні аспекти його дослідження в зарубіжній науці і практиці. Проаналізовано сутність концепції "healthy schools" («здорові школи»), її основні складові, необхідність впровадження. Показано роль психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій для ефективної діяльності "healthy schools". Підкреслено, що позитивне психологічне здоров'я є важливим чинником ефективної діяльності освітніх організацій в цілому та задоволеності персоналу роботою та організацією, а також дотримання балансу між роботою та іншими сферами життя.

Проаналізовано ряд проблем у психологічному здоров'ї персоналу освітніх організацій, наявність соціальних стигми як бар'єрів для отримання освітнім персоналом послуг із психічного здоров'я. Виокремлено організаційно-психологічні умови для забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій на різних рівнях управління освітніми організаціями:

- а) індивідуальному (турбота персоналу про своє психічне здоров'я; розвиток необхідних професійних якостей; встановлення чітких меж між роботою та домашнім життям та інше);
- б) груповому (психологічна підготовка управлінських команд; створення віртуальних груп підтримки для освітнього персоналу; розуміння психологічних особливостей різних груп освітнього персоналу та інше);
- в) організаційному (включення кращих практик щодо психічного здоров'я в навчальні програми; створення культури психологічного здоров'я в школах; регулярне дослідження негативних виявів психологічного здоров'я вчителів; створення сприятливого освітнього середовища та інше);
- г) міжорганізаційному (розробка та впровадження інтернет-ресурсів для інформаційної підтримки освітнього персоналу; використання інтерактивних форм надання психологічної допомоги освітньому персоналу; надання місцевими органами влади соціальної підтримки освітньому персоналу та інше).

EDUCATIONAL ORGANIZATION STAFF'S PSYCHOLOGICAL HEALTH: ANALYSIS OF FOREIGN APPROACHES

Kramushka L. M.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Head of the Laboratory of Organizational and Social Psychology
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
G. S. Kostiyk Institute of Psychology
Pankivska st., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0622-3419
LKARAMA01@gmail.com*

Key words: *psychological health, "healthy schools", educational organization staff, social stigmas in receiving psychological health services, organizational and psychological conditions for psychological health maintaining, psychological health programs, levels of psychological health maintaining.*

The article analyzes foreign approaches to determining the essence of educational organization staff's psychological health and organizational and psychological conditions for its promotion. The author discusses the content of educational organization staff's psychological health, the main aspects of its research in foreign science, as well as the concept of "healthy schools" and its main components and the role of educational organization staff's psychological health in the effective work of "healthy schools". The author emphasizes that positive psychological health is an important factor in educational organizations' effective work and staff's satisfaction with work and organization, as well as in maintaining a balance between staff's work and different areas of life.

The author describes different problems in educational organization staff's psychological health and social stigmas as barriers to receiving psychological health services by educational staff. The organizational and psychological conditions for promoting educational organization staff's psychological health include the following levels of educational organization management:

- a) individual level (staff's care about their psychological health, staff's development of the professional qualities critical for psychological health promotion, establishing clear boundaries between work and home life, etc.);
- b) group level (management teams' psychological training, creation of virtual educational staff's support groups, understanding of the psychological characteristics of different educational staff groups, etc.);
- c) organizational level (inclusion of best psychological health promoting practices in curricula, creation of psychological health culture in schools, research into manifestations of teachers' poor psychological health, creation of a psychological health-promoting educational environment, etc.);
- d) inter-organizational level (development and use of Internet resources for the information support of educational staff, interactive psychological assistance to educational staff, local authorities' social support for educational staff, etc.).

Постановка проблеми. Однією із важливих умов ефективності діяльності освітніх організацій є підтримка та збереження психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій. Це обумовлено, з одного боку, складністю інноваційних завдань, які вирішуються освітніми організаціями в умовах реформування освітньої галузі, необхідністю підготовки підростаючих поколінь до активного самостійного життя, а з іншого боку, турбулентними тенденціями,

які спостерігаються в суспільстві, які обумовлені економічною кризою, соціальними катаклізмами, наслідками пандемії COVID-19, які негативного позначаються на благополуччі освітнього персоналу та ін. З метою пошуку адекватних організаційно-психологічних умов і технологій забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій доцільним є врахування зарубіжного досвіду у вирішенні цього питання.

Мета статті. Проаналізувати зарубіжні підходи до аналізу сутності психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій та організаційно-психологічних і програм його забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що українські вчені роблять лише перші кроки в осмисленні змісту психологічного здоров'я освітнього персоналу та умов його забезпечення. Окремі розробки з означеної проблеми виконані такими науковцями, як О.В. Креденцер, В.І. Лагодзінська, К.В. Терещенко та інші.

У наших попередніх розробках [13] на основі аналізу зарубіжних джерел (документів державних та неурядових організацій, наукових досліджень) проаналізовано сутність психічного здоров'я, визначено його роль у життєдіяльності особистості, громади та суспільства. Проаналізовано державні та неурядові стратегії у забезпеченні психічного здоров'я, загальні та профільні програми захисту та зміцнення психічного здоров'я. Підкреслено необхідність активно долучення України до вивчення, розробки та впровадження міжнародних стандартів з проблеми психічного здоров'я, підвищенню культури населення з цієї проблеми, залученню фахівців різних напрямків до діагностики психологічного здоров'я населення та різних професійних груп та впровадження відповідних програм психологічної підтримки.

Однак, що стосується вивчення зарубіжних підходів до розкриття сутності психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій, то такі дослідження, наскільки нам відомо, в Україні відсутні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спочатку проаналізуємо *зміст психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій та основні аспекти його дослідження*.

Базуючись на підходах Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ) [30] про сутність психічного здоров'я та особливості його вияву в персоналу організацій, *психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій* можна розглядати, як стан благополуччя, при якому освітній персонал реалізує власні здібності, може впоратися із повсякденними стресами в професійному та власному житті, може продуктивно та ефективно працювати заради реалізації інтересів своєї освітньої організації (навчання, виховання учнів, сприяння їх розвитку), забезпечувати баланс між роботою та сімейним життям.

Аналіз літератури показує, що в *західній науці та практиці* проблема психологічного здоров'я в освітніх організаціях має досить давню історію і розробляється вченими, практиками, урядовими та неурядовими організаціями різних країн в контексті реалізації міжнародних стандартів до цієї проблеми, з проекцією на освітню галузь [11].

Про це свідчить, зокрема, той факт, що ще в 80-х роках минулого століття в школах було розроблено та впроваджено багато програм психічного здоров'я в різних країнах: США [2], Нідерландах [4], Пакистані [17], Шотландії [33] та ін. Визначено зміст та складові потенціалу школи для забезпечення психологічного здоров'я [11; 27], розроблені рекомендації з проблеми забезпечення психологічного здоров'я для учнів, зокрема щодо проведення тренінгів для оволодіння навичками для життя [31], впровадження спеціальних освітніх програм для вчителів, батьків та членів родини [21; 28; 29], проаналізовано 25-річний досвід консультування з цієї проблеми в школі [3]. Детальний аналіз цих програм представлено в монографії, яка підготовлена ВООЗ у 1994 році (R. Hender at. al. [11]).

Далі розглянемо *зміст концепції “healthy schools” та її роль у забезпеченні психічного здоров'я персоналу освітніх організацій*.

Насамперед, зазначимо, що концепція “healthy schools” («здорових шкіл») [26] є однією із головних концепцій в забезпеченні психічного здоров'я персоналу освітніх організацій.

Необхідність створення таких шкіл обумовлена, зокрема, тим, що станом на 2019 рік у кожній четвертої учня є проблеми зі здоров'ям, які впливають на його здатність бути успішними в класі, що удвічі більше, ніж 30 років тому. Це впливає на довгострокове здоров'я учні та на їхні можливості вчитися та досягати успіху в школі [26].

Мета «здорових шкіл» полягає в тому, щоб учні вчилися цінувати власне здоров'я і навчалися в здоровому та позитивному шкільному середовищі, яке є фундаментальною основою для ефективного навчання та успіху учнів, адже встановлено, що шкільне середовище підтримує здоровий розвиток учнів в усіх напрямках їх життєдіяльності (фізичному, психологічному, когнітивному, соціальному та емоційному) [26]. Зазначається, що основними елементами здорового шкільного середовища є такі: доступ до охорони здоров'я, здорове харчування та фізична активність, чисте повітря та вода, а також освіта щодо здорового способу життя [26; 32].

До основних *складових частин «здорової школи»* належать:

1) здорові приміщення для навчання та гри (усі учні заслуговують на доступ до чистого та безпечного середовища, у приміщенні та поза ним);

2) здоров'я є невід'ємною складовою забезпечення успішності учнів під час навчання оскільки здорові учні частіше відвідують школу, мають більшу здатність зосередитись на уроці та мають кращі можливості для досягнення академічних успіхів);

3) наявність компетентних викладачів, адміністраторів, медичного персоналу (які впроваджують

науково обґрунтовані, економічно ефективні стратегії та методи, що сприяють екологічним рішенням та впроваджують здорову практику в школі);

4) доступ до послуг фізичного здоров'я (забезпечення комплексної медичної допомоги в школі, включаючи послуги з охорони психічного здоров'я, особливо для учнів із соціально незабезпечених сімей);

5) залучення батьків та членів громади (керівники шкіл повинні залучати батьків та членів громади до розуміння зв'язку між здоров'ям учнів та навчальними досягненнями, здоров'ям учнів та здоров'ям громади) [26].

На більшість із названих вище складових «здорової школи» вказує і Шотландська медична освітня група, яка говорить про те, що «здорова школа» включає три основні елементи школи, що сприяють зміцненню здоров'я (офіційну програму, шкільний дух (фізичне та соціальне середовище) та взаємозв'язок між школою, сім'єю та громадою) [33].

Разом із тим дослідження вказують на те, що в багатьох школах орієнтація на підтримку здоров'я учнів реалізується не в повній мірі, що може негативно вплинути на досягнення освітніх цілей [26].

Важливою складовою програми «Здорові школи» в зарубіжній практиці є надання послуг з охорони психічного здоров'я, необхідність яких обумовлена тим, що навіть за консервативними підрахунками 10 % усіх дітей мають певні психічні розлади із серйозними супутніми порушеннями у дитинстві. Ці порушення включають проблеми з навчанням, проблеми із фізичним здоров'ям та зловживання наркотиками, щонайменше 3 % дітей шкільного віку страждають від серйозних психічних захворювань, таких як важка депресія, думки про самогубство, психози, серйозні проблеми з порушенням здоров'я або обсессивно-компульсивний розлад [11].

Як зазначається в літературі, комплексна програма охорони психічного здоров'я повинна бути складовою всеохоплюючої шкільної програми охорони здоров'я, що включає інструктаж з охорони здоров'я на всіх рівнях, легкодоступні медичні послуги, створення безпечного середовища та взаємодію з сім'ями та громадськими організаціями [11]. Метою втручань у школі в цьому контексті є набуття досвіду, який зміцнить здатність дітей справлятися зі стресом навколишнього середовища та проблемами, з якими їм доводилося зустрічатися у процесі дорослішання. Використання програми призводить до підвищення показників відвідування школи, підвищення академічного успіху, а також зменшує вживання наркотиків, споживання алкоголю та куріння сигарет у дітей та підлітків [11].

Дослідники наголошують, що надання емоційної підтримки та настанов дітям разом із викладанням у класі є складним як фізично, так і емоційно, *тому вчителі також потребують постійної підтримки для просування власної позитивної поведінки в галузі здоров'я*, щоб покращити їх здатність служити зразком для наслідування як для дітей, так і для батьків та членів сім'ї [11].

Разом, з тим, дослідження вказують на *ряд проблем* у вирішенні цього питання. Так у процесі опитування, проведеного недавно в США, число осіб, які вказали, що їхнє психічне здоров'я було поганим протягом останніх 7 днів (із 30 попередніх) становило 58 %, в той час, як в 2015 році число таких осіб було лише 34 %. Більше половини опитуваних погодились, що вони не відчувають такого ж ентузіазму, як тоді, коли вони почали викладати. Також переважна більшість опитаних зазначили, що вони не досипають [24].

Окрім того, виявлено, що керівники не адекватно оцінюють стан психічного здоров'я у вчителів. Так, в процесі опитування, проведеного дослідницьким центром Education Week, 71 % опитаних американських керівників шкіл зазначили, що емоційне та фізичне благополуччя вчителів посідають перше місце в списку їх пріоритетів, проте лише 24 % вчителів, тобто, втричі менше, заявили, що ці напрямки діяльності є пріоритетними у їхніх школах [14]. На запитання про те, що їхні школи зробили для підтримки благополуччя вчителів, 29 % керівників відповіли, що вони забезпечили належні умови для психічного здоров'я вчителів, однак, лише 16 % вчителів вказали на це [14].

З огляду на їх розширені обов'язки, зростаюча кількість викладачів намагається впоратися зі змінною вимог своєї професії, однак, згідно результатів опитування 30 000 освітян, проведеного Американською федерацією вчителів, 78 % зазначили, що вони часто фізично та емоційно виснажені в кінці дня [14].

Водночас, ситуація ускладнюється ще тим, що за даними недавнього опитування Університету Фенікса щодо психічного здоров'я, майже третина (31 %) опитаних дорослих в США назвали *соціальні стигми як бар'єр для отримання послуг із психічного здоров'я*. Врахування цього факту є дуже важливим для освітньої галузі, оскільки багато вчителів також поділяють настрої, що звернення за консультацією може свідчити про їхню слабкість або нездатність впоратися зі своїм навантаженням [14].

Американські дослідники зазначають, що роблячи охорону психічного здоров'я більш доступною для вчителів, можна допомогти їм рухатися вперед як професіоналам, так і особистостям, долаючи *стигму*, часто пов'язану з

пошуком способів лікування психологічного здоров'я. Також наголошується, що, забезпечуючи емоційну підтримку, яку вчителі так потребують і заслужують, можна допомогти їм розвиватися професійно та жити більш щасливішим життям, одночасно вирішуючи проблему нестачі вчителів в Америці, що створює напругу для всієї системи освіти [14].

Отже, *підсумовуючи*, можна говорити про те, що забезпечення психологічного здоров'я вчителів має бути важливою складовою діяльності «здорових шкіл», що позитивно вплине на успішність учнів та їх благополуччя, а також буде сприяти професійному розвитку та благополуччю самих вчителів, їх задоволеності роботою.

І насамкінець *проаналізуємо організаційно-психологічні умови та програми для забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій*.

Аналіз літератури свідчить про те, що з метою забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в зарубіжній науці та практиці визначено ряд організаційно-психологічних умов та розроблено значну кількість програм.

Так, **J. Miller, S. Hasting** зазначають, що для того, щоб надати освітянам країни необхідну підтримку, слід зробити пріоритетними такі ресурси психологічного здоров'я, як спеціалізоване консультування, програми безперервної освіти та зусилля громади, спрямовані на оздоровлення [16].

Базуючись на розробках А. Di Fabio [6], які стосуються чотирьох рівнів здійснення інтервенцій з проблеми психологічного здоров'я (індивідуального, групового, організаційного та міжорганізаційного), та враховуючи розробки європейських та американських психологів та практиків, можна також, на наш погляд, говорити про чотири основні рівні забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу, зокрема в умовах пандемії COVID-19. Нами, з урахуванням наявних літературних джерел виділено та проаналізовано такі умови та програми, які віднесено до чотирьох названих вище рівнів.

Стосовно *індивідуального рівня* забезпечення психологічного здоров'я, тобто, який стосується безпосередньо самого освітнього персоналу, то тут можна говорити про наступне.

По-перше, турбота про своє психічне здоров'я має бути важливою цінністю для освітнього персоналу. При цьому зазначається, що, якщо термін «психічне здоров'я» сприймається не дуже позитивно, то можна використовувати терміни «психологічне благополуччя» або «здоровий спосіб життя» [7].

По-друге, слід дбати про своє фізичне здоров'я (займатися фізичними вправами, медитувати, займатися йогою, висипатись і тому подібне) [1;

8]. Слід зазначити, що у цьому плані проводяться дослідження, які обґрунтовують необхідність здійснення вчителями відновлюваних перерв протягом робочого дня та аналізують зв'язок між відновлюваними вправами та благополуччям молодих та старших вчителів (A. Virtanen, J. de Bloom, U. Kinnunen) [25].

По-третє, потрібно розвивати свої професійні якості: посилювати свою професійну мотивацію; вибирати той напрямок професійної активності, де відчуваєш себе найбільш комфортно; розвивати професійне мислення; ніколи не «застрягати» там, де відчуваєш, що займаєшся викладацькою діяльністю тільки із-за того, що «повинен викладати», тобто, формувати у себе готовність до зміни ситуації; бути активними та розвивати свої особистісні ресурси [16]. Слід зазначити, що у цьому контексті проводяться дослідження, які стосуються особливостей роботи, яка базується на активності персоналу та її впливу на робоче академічне середовище (T. Muhonen, H. Berthelsen) [18], розвитку академічної резил'єнтності і копінг-стратегій та їх впливу на академічну задоволеність та ефективність (I. Meneghel, I. Martinez, M. Salanova, H. De Witte) [15].

По-четверте, необхідно встановити, наскільки це можливо, чіткі межі між школою та домашнім життям. При цьому наголошується, що життя за межами викладацької роботи, це життя, сповнене творчості та надії, людей та можливостей, тому, якою б привабливою не була викладацька робота, вона не замінює інших сфер благополуччя [5].

По-п'яте, наголошується на те, що освітні працівники, якщо вони відчувають потребу в офіційній підтримці психічного здоров'я (у формі терапії або ліків), не повинні «бути героями», а негайно звертатись за допомогою [5].

Щодо *групового рівня* забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу, то тут суттєвими є такі підходи.

По-перше, важливою є психологічна підготовка *управлінських команд* з проблеми психологічного здоров'я, і особливо щодо симптомів раннього розпізнавання порушень психологічного здоров'я, а також груп бажаючих працівників, які будуть «послами» психічного здоров'я і сприятимуть підвищенню обізнаності колег з цієї проблеми та залучатимуть їх до її розуміння [29].

По-друге, значущим є також створення *віртуальних груп підтримки* для вчителів, директорів та помічників директорів з проблеми психологічного здоров'я, в рамках яких можуть обговорюватися існуючі проблеми [29].

По-третє, суттєвим є усвідомлення та вивчення того, що деякі групи освітнього персоналу можуть потребувати більшої підтримки, ніж інші. Так, наприклад, в США, згідно з дослі-

дженням Mind Share Partners, представники ЛГБТ-спільноти набагато частіше відчували симптоми психічних захворювань (від тривоги та смутку до кошмарів або параної), а представники менш захищених соціальних груп набагато частіше хворіли на COVID-19 або втрачали близьких людей від цієї хвороби [29].

Організаційний рівень забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу передбачає використання таких підходів.

По-перше, найкращі практики щодо психічного здоров'я та здоров'я мають бути включені в навчальні програми на ранніх стадіях навчання вчителів. Представники вищої освіти та органи управління освітою повинні взяти на себе ініціативу у створенні цих програм, забезпечити, щоб психічне здоров'я стало пріоритетом у школах і щоб усі вчителі мали ресурси, необхідні для досягнення успіху та збереження здоров'я. Також слід продовжувати навчання з цієї проблеми, як в школі, так і поза школою [8].

По-друге, керівники шкіл також повинні зіграти свою роль у створенні культури психічного здоров'я, тобто, шкільні системи повинні «інвестувати» в психічне, фізичне та соціальне здоров'я своїх вчителів, визначаючи та винагороджуючи вчителів за все, що вони роблять, навіть «дрібниці», заохочуючи використання малих груп та консультування, що може мати значний, позитивний вплив на життя своїх вчителів [8].

По-третє, слід досліджувати вияви психологічного здоров'я вчителів, які можуть негативно впливати на ефективність діяльності організації та показники активності вчителів. Тобто, постійна діагностика «реального» психологічного здоров'я вчителів має бути обов'язковою програмою в школах. Так, в США з 2017 року щорічно проводиться вивчення благополуччя вчителів, результати якого представлено, зокрема, у звітах “Teacher wellbeing” [22; 23]. S.V. Ryan at al. досліджували вплив стресу серед вчителів на їхні наміри покинути роботи, а також показники плинності в організації [19]. J. García-Arroyo, A. Osca-Segovia, J.M. Peiró вивчали особливості вияву професійного вигорання у вчителів у 36-країнах, з урахуванням соціальних та культурних особливостей цих країн [9]. M.D. Santamaría, N.I. Mondragon, N.B. Santxo, N. Ozamiz-Etxebarria досліджували вияви стресу, напруженості і депресії у вчителів на початку академічного року в період пандемії COVID-19 [20].

По-четверте, необхідно сприяти створенню сприятливого освітнього середовища в освітніх організаціях [8; 12]. У цьому контексті ведуться дослідження про те, яка роль підтримуючого лідерства для активного включення освітнього персоналу в роботу і як це впливає на його бла-

гополуччя (M. Christensen, J. Dawson, K. Nielsen) [5]. Також суттєвим тут є створення «підтримуючої» організаційної культури, при якій справжні запити про самопочуття колег та підтримуючі відповіді влітаються у щоденну практику, зокрема, завдяки введенню таких посад, як «тренери з культури та клімату», як це практикувалось під час пандемії COVID-19 в окремих штатах та школах США [18].

На **міжорганізаційному рівні** забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу використовуються такі умови та програми.

По-перше, розробка та використання освітніми громадськими організаціями та освітніми мережами великої кількості інтернет-ресурсів для інформаційної підтримки освітнього персоналу з проблеми психічного здоров'я та благополуччя.

Так, наприклад, інтернет-ресурс “50 Resources to Support the Mental Health of Teachers and School Staff” («50 ресурсів для підтримки психічного здоров'я вчителів та шкільного персоналу»), який розроблено у Великобританії, включає такі змістовно-інформаційні блоки: «Групи та організації для підтримки психологічного здоров'я», «Вебсайти та інші контенти для психологічного здоров'я», «Книги по психологічному здоров'ю», «Подкасти для психологічного здоров'я» та ін. [8].

Освітня мережа “Educational Support” («Підтримка для освіти»), створена в Уелсі, також включає велику кількість інтернет-ресурсів, які розраховані як на вчителів, так і на керівників шкіл [7]. Наприклад, рубрика «Підтримка для вчителів» включає аналіз таких питань: перевантаження, тривожність, депресія, баланс між роботою та іншими сферами життя та ін. До форм психологічної підтримки, які практикуються на сайті, відносяться такі: короткі інформаційні повідомлення, наглядні постери, відео-матеріали, діагностика за допомогою психологічних опитувальників та ін. [28].

По-друге, використання освітніми громадськими організаціями та освітніми мережами інтерактивних форм надання допомоги освітньому персоналу з проблеми психологічного здоров'я та благополуччя.

Так, рубрика “School leaders’ wellbeing service” («Сервіс для підтримки благополуччя шкільних лідерів») [7] містить такі форми роботи:

а) підтримка у фасилітативних он-лайн групах колег (по шість осіб, за участю кваліфікованого фасилітатора), в яких обговорюються проблеми, з якими зустрічаються в своїй роботі керівники та підходи до їх вирішення;

б) проведення з директорами шкіл супервізійних сесій акредитованими консультантами з метою рефлексії, аналізу та подолання негатив-

них емоцій, які появляються відповідно до нових викликів у їхній роботі та в житті;

в) цілодобова підтримка для членів управлінської команди (через телефон, інтернет, очні сесії) для сприяння у вирішенні різних питань, які виникають в освітніх менеджерів (наприклад, для розвитку м'яких навичок та формування впевненості у вирішенні складних ситуацій; отримання фінансової, юридичної та практичної підтримки кваліфікованих фахівців з ряду особистих питань та ін.).

Слід зазначити, що підтримка надається цілодобово та без вихідних, а працівники школи можуть отримати доступ до різноманітної емоційної та практичної підтримки.

Слід зазначити, що розробляються різні види допомоги місцевих органів влади щодо забезпечення психічного здоров'я вчителів в період пандемії COVID-19 [10].

Висновки.

1. Базуючись на підходах ВООЗ, *психологічне здоров'я* персоналу освітніх організацій можна розглядати як стан благополуччя, при якому освітній персонал реалізує власні здібності, може впоратися із повсякденними стресами в професійному та власному житті, може продуктивно та ефективно працювати заради інтересів своєї освітньої організації (навчання, виховання учнів, сприяння їх розвитку), забезпечувати баланс між роботою та сімейним життям.

2. Забезпечення позитивного психологічного здоров'я персоналу зарубіжних освітніх органі-

зацій є важливою складовою діяльності «*healthy schools*» («здорових шкіл»), мета яких полягає в тому, щоб учні вчилися цінувати власне здоров'я і навчалися в здоровому та позитивному шкільному середовищі, яке є фундаментальною основою для ефективного навчання та успіху учнів. Врахування та розповсюдження досвіду таких шкіл є доцільним у вітчизняній практиці, оскільки позитивне психологічне здоров'я є важливим чинником ефективної діяльності освітніх організацій в цілому та задоволеності персоналу роботою та організацією, а також дотримання балансу між роботою та іншими сферами життя.

3. Для забезпечення психологічного здоров'я персоналу зарубіжних освітніх організацій у зарубіжній практиці широко використовуються *організаційно-психологічні умови та програми* на різних рівнях управління освітніми організаціями: індивідуальному, груповому, організаційному та міжорганізаційному. Використання таких програм у вітчизняній практиці, з урахуванням особливостей нашої освітньої системи, може сприяти збереженню та зміцненню психологічного здоров'я персоналу вітчизняних освітніх організацій.

Перспективи подальших розробок. До перспектив подальших досліджень відноситься здійснення порівняльного аналізу зарубіжних та вітчизняних організаційно-психологічних програм забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Aperribai L, Cortabarria L, Aguirre T, Verche E and Borges Á . (2020) Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 11:577886. doi: 10.3389/fpsyg.2020.577886
2. Berlin I.N. (1974) Mental health programs in the schools. *American Handbook of Psychiatry*, (2nd edition). Arieti S, (ed). Basic Books. P. 735–748.
3. Berlin I.N. (1977) Some lessons learned in 25 years of mental health consultation to schools. In *Principles and Techniques of Mental Health Consultation to Schools*. Plog S.C. and Ahmed P.I. (eds). Plenum, New York, P. 23–47.
4. Bosma M.W.M., Hosman C.M.H. (1995) Mental Health Promotion and Prevention in Schools. Dutch Centre for Health Education and Health Promotion, University of Nijmegen, 25 p.
5. Christensen M., Dawson J., & Nielsen K. (2021) The Role of Adequate Resources, Community and Supportive Leadership in Creating Engaged Academics. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(5), 2776. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052776>
6. Di Fabio A. (2017) Positive Healthy Organizations: Promoting Well-Being, Meaningfulness, and Sustainability in Organizations. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01938>
7. Educational Support. URL: <https://www.educationsupport.org.uk/coronavirus-support>
8. Fifty Resources to Support the Mental Health of Teachers and School Staff. URL: <https://teach.com/resources/mental-health-resources-teachers-school-staff/>
9. García-Arroyo J., Osca-Segovia A., & Peiró J.M. (2019) Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*. № 8. P. 733–753.
10. Gewertz C. (2021) Teachers' Mental Health Has Suffered in the Pandemic. Here's How Districts Can Help. *Education Week*, 2021. URL: <https://www.edweek.org/leadership/teachers-mental-health-has-suffered-in-the-pandemic-heres-how-districts-can-help/2021/05>

11. Hendren R, Birrell Weisen R., Orley J. (1994) Mental health programmes in schools. Division of mental health of World Health Organization Geneva. 34 p.
12. How we can support mental health in school? True education partnerships: transforming lives through immersive education partnerships. URL: <https://www.trueeducationpartnerships.com/schools/tips-for-supporting-mental-health-in-schools/>
13. Karamushka, L.M. (2021) Mental health: essence, main determinants, strategies and programs. *Psychological Journal*. 7(5), 26–37. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.5.3>
14. Manknen K. 61% of Teachers Stressed Out, 58% Say Mental Health Is Not Good in New National Survey. 2017. URL: <https://www.the74million.org/61-of-teachers-stressed-out-58-say-mental-health-is-not-good-in-new-national-survey/>
15. Meneghel, I., Martinez, I.M., Salanova, M., De Witte H. (2019) Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*. № 56, P.875–890. DOI: 10.1002/pits.22253
16. Miller J., Hasting S. 15 Mental Health Tips For Teachers. URL: <https://www.teachthought.com/pedagogy/mental-health-tips-for-teachers/>
17. Mubbashar MH: The School Mental Health Programme at Gujar Khan Pakistan (1993). Presented at the consulation on School Mental Health Programmes, Islamabad, Pakistan, 14–17 November.
18. Muhonen T., & Berthelsen, H. (2020) Activity-Based Work and its implications for the academic work environment. *Journal of Applied Research in Higher Education*. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2020-0046>
19. Ryan S.V., Nathaniel P., Pendergast L.L., Saeki E., Segool N. and Schwing S. (2017) Leaving the teaching profession: the role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*. № 66, P.1–11.
20. Santamaría M.D., Mondragon N.I., Santxo N.B., Ozamiz-Etxebarria N. (2021) Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health*, 2021. № 8, P.1–8. <https://doi.org/10.1017/gmh.2021.14>
21. Scheuch K., Haufe E., Seibt R. (2015) Teachers' health. *Deutsches Arzteblattinternational*. № 112, P. 347–356.
22. Teacher wellbeing index. 2019. URL: https://www.educationsupport.org.uk/sites/default/files/teacher_wellbeing_index_2019.pdf
23. Teacher wellbeing index. 2020. URL: <https://www.educationsupport.org.uk/resources/research-reports/teacher-wellbeing-index-2020>
24. The state of teacher mental health in America. URL: https://www.givingcompass.org/article/the-state-of-teacher-mental-health-in-america/?gclid=EAIaIQobChMI_uW__Ymp8QIVcAWiAx1AvgFoEAAYBCAAEgJehfD_BwE
25. Virtanen A., de Bloom J., & Kinnunen U. (2019) Relationships between recovery experiences and well-being among younger and older teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01475-8>
26. What Is a Healthy School? URL: <https://healthyschoolscampaign.org/about/our-vision-what-is-a-healthy-school/>
27. Wolff S. (1992) The School's Potential for Promoting Mental Health. Unpublished manuscript, WHO, June.
28. World Health Organization (WHO). Division of Family Health: Approaches to Adolescent Health and Development: Principles for Success. *A Joint World Health Organization/International Youth Foundation Meeting*. Geneva, 20–22 November 1991 WHO/ADH/92.3
29. World Health Organization (WHO). Division of Mental Health: Learning to be Parents: An Annotated Bibliography of Programmes for Young People. WHO/MNH/PRO 88.1, 1988.
30. World Health Organization (WHO). Mental health: strengthening our response. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
31. World Health Organization (WHO). Skills for Life. *Newsletter* (WHO. Division of Mental Health. Geneva). WHO/MNH/NLSL, 92.1.
32. World Health Organization (WHO)/UNESCO/UNICEF: Comprehensive School Health Education: Suggested Guidelines for Action. World Health Organization. Geneva. 1992.
33. Young I., Williams T. (1989) The Healthy School. Scottish Health Education Group, Edinburgh. 26 p.

УДК 159.9:37.07:005.95]:613.86
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-4>

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ

Креденцер О. В.

*доктор психологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лабораторії організаційної психології
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
вул. Паньківська, 2, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-4119-190X
okred278@gmail.com*

Ключові слова:

*самоефективність,
психологічне здоров'я, освітні
організації, персонал освітніх
організацій, соціальна
напруженість.*

У статті представлено результати емпіричного дослідження впливу самоефективності на психологічне здоров'я освітнього персоналу в умовах соціальної напруженості. Визначено самоефективність, як систему суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях, яка має оцінюючий характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення певних цілей, за рахунок формування суджень про свою здатність успішно вирішити поставлені завдання. Визначено недостатній рівень розвитку самоефективності у персоналу освітніх організацій. В основу дослідження психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій покладено підхід, розроблений в лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Згідно даного підходу структура психологічного здоров'я визначається, як система трьох компонентів: 1) когнітивно-емоційний компонент визначається за допомогою показника «ставлення до психологічного здоров'я»; 2) рефлексивно-особистісний, який досліджується через показник «позитивне психічне здоров'я»; 3) операційно-функціональний, який включає показники «локусу контролю здоров'я» («внутрішній контроль», «контроль «могутніми іншими», «контроль випадку»). Доведено, що психологічне здоров'я тісно пов'язано з самоефективністю персоналу освітніх організацій. Особливо це стосується рефлексивно-особистісного компоненту, за яким визначено прямий статистично значущий зв'язок зі всіма видами самоефективності. Встановлено, що локус контролю здоров'я за шкалою «контроль випадку» негативно пов'язаний з усіма видами самоефективності, тобто освітяни, які мають високий рівень розвитку самоефективності, не покладаються на зовнішні обставини у питаннях, пов'язаних із забезпеченням їх здоров'я. Зазначено, що чим вищий рівень переконаності освітян у своїх власних можливостях, у тому що вони можуть здійснювати ефективно свою роботу, тим вищий рівень вираженості позитивного психічного здоров'я та менший рівень переконаності в тому, що здоров'я залежить від випадку, везіння або долі.

EMPIRICAL STUDY OF THE IMPACT OF EDUCATIONAL STAFF'S SELF-EFFICIENCY ON THEIR PSYCHOLOGICAL HEALTH IN CONDITIONS OF SOCIAL TENSION

Kredentser O. V.

*PsyD, Associate Professor,
Leading Researcher at the Laboratory of Organizational Psychology
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
G. S. Kostiyk Institute of Psychology
Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4119-190X
okred278@gmail.com*

Key words: *self-efficacy,
psychological health,
educational organizations,
educational staff, social tension.*

The article presents the results of an empirical study of the impact of educational staff's self-efficacy on their psychological health in conditions of social tension. Self-efficacy is defined as a system of individuals' ideas about their ability to be successful in specific situations that evaluates and regulates individuals' actions aimed at achieving certain goals by forming judgments about their ability to successfully solve problems. The author has found that educational organization staff have low self-efficacy. The study of educational staff's psychological health conducted by the author used the approach developed in the laboratory of organizational and social psychology of the G.S. Kostiyk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, according to which psychological health is made up of (1) a cognitive-emotional component ("attitude to psychological health" indicator), (2) a reflexive-personal component ("positive mental health" indicator), and (3) an operational-functional component (which includes the indicators of the "locus of health control": internal control, control by powerful others, and case control). Educational staff's psychological health was shown to be closely linked to their self-efficacy. This is especially true of the reflexive-personal component, which determines a direct statistically significant relationship with all types of self-efficacy. It has been shown that the locus of health control on the "case control" scale negatively associates with all types of self-efficacy, i.e. the educational staff who have high self-efficacy do not rely on external circumstances in matters related to their health. It is noted that the higher the level of educational staff's conviction of their own abilities and their work effectiveness, the better their positive psychological health and the weaker their belief that health depends on chance, luck or fate.

Постановка проблеми. Важливим та актуальним завданням сьогодення для науковців-психологів є пошук дієвих чинників, що сприяють підвищенню ефективності діяльності персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості та забезпечують його психологічне здоров'я.

Аналіз літератури (Н. Водоп'янова, А. Густелева [5], А. Кузнецова, В. Никишина [10], D. Barni, F. Danioni, P. Benevene [21], C. Guarnaccia, F. Scrima, A. Civilleri, L. Salerno [22]; R. Gumbau, J. Peiro, M. Salanova [23], A. Fabio, L. Palazzeschi [24], T.A. Judge, J.E. Bono [25], R. Lent, G. Hackett [27] та наші попередні розробки [11; 12] показали,

що одним із таких чинників виступає **самоефективність особистості**.

Концепція самоефективності вперше була запропонована А. Бандурою ще в кінці 1970-х років і активно досліджувалася ним протягом двадцяти років. А. Бандура [20] вважає, що привабливість результату і віра в позитивний результат недостатні для запуску мотивації суб'єкта. Необхідна також віра в свої здібності впоратися з даним видом діяльності. Самоефективність полягає в тому, наскільки компетентною почувається людина, виконуючи ту чи іншу справу. А. Бандура вважає, що самоефективність – центральна і найважливіша детермінанта людської поведінки.

Згідно з даними, отриманими А. Бандурою і його колегами, люди з високою самоефективністю більш наполегливі, краще вчаться, а також володіють великою самоповагою, менш тривожні і менш схильні до депресій.

Отже, ми ґрунтуємось на підходах ряду авторів [6; 7; 11; 20; 25], ми визначаємо *самоефективність*, як систему суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях, яка має оцінюючий характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення певних цілей, за рахунок формування суджень про свою здатність успішно вирішити поставлені завдання.

Останніми роками проблема самоефективності стала досить інтенсивно досліджуватись українськими психологами. Зокрема, розглядаються загальні проблеми самоефективності особистості (Т. Гальцева [7], В. Михайличенко, Н. Полякова [14], Д. Шапошник [19] та ін.), самоефективність студентів різних спеціальностей у контексті їх професійного становлення (О. Вовк [4], М. Гайдар [6], О. Музика [15], І. Сняданко [17] та ін.), самоефективність у процесі професійної діяльності фахівців різних професійних категорій (О. Бондарчук [2], Н. Пророк [16]), підприємницька самоефективність (І. Абдуллаєва [11], О. Креденцер [12] та ін.).

Окрім того, досить широкого розповсюдження проблема самоефективності набула і в організаційній психології. Тут можна назвати наступні напрямки досліджень.

По-перше, показаний зв'язок самоефективності персоналу комерційних організацій та ефективності роботи та задоволеністю роботою (А. Stajkovic, F. Luthans [30], Т. Judge, J. Bono [25]; С. Guarnaccia, F. Scrima, A. Civilleri, L. Salerno [22]; В. Schyns, G. von Collani [31] та ін.).

Так, С. Guarnaccia, F. Scrima, A. Civilleri, L. Salerno [22] в своєму дослідженні працівників приватних та державних організацій показали, що професійна самоефективність опосередковує взаємозв'язок між незабезпеченою роботою, залученням до роботи, задоволеністю роботою та здоров'ям працівників. Дослідники довели вплив незахищеності роботою на залучення, задоволення та здоров'я працівників та показали медіаційну роль професійної самоефективності. Автори наголошують, що в часи економічної кризи, коли неможливо гарантувати постійні контракти, менеджери з персоналу можуть розглядати професійну самоефективність як суттєвий психологічний ресурс. На нашу думку, результати цього дослідження цілком екстраполюються і на напружені умови сьогодення, зокрема, всесвітньої пандемії.

В дослідженні Т. Judge, J. Bono [25] представлені результати взаємозв'язку 4 особистісних рис (самооцінки, самоефективності, локусу контр-

олю та емоційної стабільності) із задоволенням роботою та її ефективністю. Отримані результати показують наявність потужних зв'язків між всіма показниками, на основі чого автори роблять припущення, що ці риси є одними з найкращих прогностичних показників задоволення роботою та її ефективністю.

По-друге, досліджувався зв'язок самоефективності персоналу організацій з його різних соціально-психологічних характеристик: медіаторний вплив самоефективності у зв'язку з особистісними характеристиками персоналу та кар'єрними орієнтаціями (М. Nauta [29]); зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності вчителів (А. Fabio, L. Palazzeschi [24]), зв'язок самоефективності вчителів та їх цінностей та професійної мотивації (D. Barni, F. Danioni, P. Benevene [21]).

Так, D. Barni, F. Danioni, P. Benevene [21] у своєму дослідженні показали, що вчителі, для яких такі цінності, як новизна, свобода та вибір власних цілей важливі для сприйняття своєї ефективності, насправді почуваються ефективнішими у своїй педагогічній діяльності, коли відчувають незалежність від зовнішніх умов. І навпаки, в тих школах, де є потужний зовнішній тиск на діяльність вчителів, там в більшій мірі вчителі надають значення відкритості до змін, і тим більше вони сприймають себе як неефективні.

Отже, аналіз літератури показує, що проблема самоефективності досліджувалась в організаціях різних соціально-економічних сфер, зокрема, в освітніх організаціях, у тому числі, активно досліджується «самоефективність вчителя» (Teacher Self-Efficacy) (А. Fabio, L. Palazzeschi [24]; М. Mo Ching Mok, P. Moore [28]; D. Barni, F. Danioni, P. Benevene [21]).

Вітчизняними вченими також досліджувалась проблема *самоефективності персоналу освітніх організацій*, зокрема, аналізувались особливості організаційної культури освітніх організацій залежно від самоефективності керівників (О. Бондарчук [2]), особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти як психологічного чинника успішності їхньої професійної діяльності (С. Казакова [13]), підприємницька самоефективність персоналу освітніх організацій як чинник розвитку їх підприємницької активності та задоволеності працею (О. Креденцер [12]), самоефективність та задоволеність професійною діяльністю викладачів університетів (А. Кузнецова, В. Нікішина [10]) та ін.

У цілому, в рамках когнітивної моделі здоров'яорієнтованої поведінки А. Бандури самоефективність розглядається як детермінанта здоров'яорієнтованої поведінки [20].

Т.М. Титаренко [18], розглядаючи критерії відновлення психологічного здоров'я людини після

тривалої травматизації, підкреслює, що в цей період ентузіазму відчутно меншає, креативні задуми майже не виникають, а якщо і пробуджуються, то реалізувати їх людина навіть не намагається, бо немає ані сил, ані впевненості у собі, ані віри в те, що це має хоч якісь перспективи. Таким чином, авторка виділяє один із критеріїв відновлення психологічного здоров'я – це можливість підтримання продуктивності і самоефективності особистості, оновлення здатності до самореалізації, підвищення креативності у ставленні до власного життя. Окрім того, Т. Титаренко говорить про те, що важливим для відновлення психологічного здоров'я є можливість оновлення власної цілісності і безперервності через реконструкцію каузального зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього і вибудову нових життєвих перспектив, це відбудова віри у себе, без якої неможлива ефективна самопідтримка і самодопомога [18].

Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що проблема самоефективності в контексті забезпечення психологічного здоров'я є актуальним питанням. Разом з тим, воно залишається не дослідженим у вітчизняній психології, зокрема, щодо персоналу освітніх організацій. Виходячи з актуальності та недостатньої розробленості проблеми, **метою дослідження** є аналіз самоефективності, як детермінанти психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій.

Виклад основного матеріалу дослідження.

В основу дослідження психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій покладено підхід, розроблений в лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України [9]. Згідно даного підходу структура психологічного здоров'я визначається, як система трьох компонентів: 1) *когнітивно-емоційний компонент* визначається за допомоги показника «ставлення до психологічного здоров'я»; 2) *рефлексивно-особистісний*, який досліджується через показник «позитивне психічне здоров'я»; 3) *операційно-функціональний*, який включає показники «локусу контролю здоров'я» («внутрішній контроль», «контроль «могутніми іншими», «контроль випадку») [9].

Методи та організація дослідження.

Для проведення дослідження були використані наступні методики: 1) «Тест визначення рівня самоефективності» (Дж. Маддукс, М. Шеер, модифікація Л. Бояринцевой, під керівництвом Р. Кричевського) [3] (для вимірювання самоефективності); 2) «Шкала ставлення до психологічного здоров'я» (ШСПЗ) (Т.В. Галкіна, Н.Г. Артемцева) [1] (для вимірювання когнітивно-емоційного компонента психологічного здоров'я); 3) «Шкала позитивного психічного здоров'я» (Positive Mental Health Scale (PMH-scale) (J. Lukat, J. Mar-

graf, R. Lutz, W.M. van der Veld, E.S. Becker) [26]. (для дослідження рефлексивно-особистісного компонента психологічного здоров'я); 4) «Опитувальник для вимірювання локусу контролю здоров'я» (Multidimensional Health Locus-of-Control Scales) [8] (для діагностики операційно-функціонального компонента); 5) анкета-паспортичка.

Обробка результатів здійснювалась методами математичної статистики (описові статистики, кореляційний аналіз, дисперсійний аналіз (ANOVA)) за допомогою програми SPSS (22 версія).

Дослідження проводилось в березні-червні 2020 року серед 473 працівників закладів загальної середньої освіти з різних регіонів України.

Дослідження проведено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості» (2019–2021 рр.), науковий керівник – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л. Карамушка.

Насамперед розпочнемо з аналізу рівня розвитку предметної, соціальної та загальної самоефективності персоналу освітніх організацій.

Як свідчать отримані дані, самоефективність у предметній сфері відповідає рівню значно нижче середнього ($M=19,19$, $SD=30,37$), самоефективність у сфері міжособистісного спілкування та загальна самоефективність знаходиться на середньому рівні ($M=3,12$, $SD=8,25$) та ($M=22,19$, $SD=34,72$) відповідно.

Отже, на наш погляд, на основі отриманих даних ми можемо констатувати, що у освітян спостерігається досить низький рівень переконань в тому, що їх власні компетенції й набутий раніше досвід у педагогічній діяльності вони зможуть застосовувати в аналогічній діяльності в майбутньому, досягнувши при цьому успіху. Нижчий рівень спостерігається у освітян щодо оцінки їх уявлення про власну комунікативну компетентність у поєднанні з упевненістю, що відповідні компетенції вони зможуть успішно застосовувати в ситуації взаємодії з людьми. Тобто ми можемо говорити про недостатній рівень розвитку загальної самоефективності у персоналу освітніх організацій.

Далі проаналізуємо дані, що стосується впливу самоефективності на рівень вираженості компонентів психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості.

Розпочнемо з аналізу кореляційних зв'язків між *самоефективністю у предметній сфері* та компонентами психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій (таблиця 1).

Таблиця 1

Зв'язок між самоефективністю та рівнем вираженості компонентів психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій (r)

Компоненти психологічного здоров'я	Самоефективність у предметній сфері	Самоефективність у сфері міжособистісного спілкування	Загальна самоефективність
Когнітивно-емоційний	0,078	0,095*	0,090
Рефлексивно-особистісний	0,127**	0,176***	0,149**
Операційно-функціональний:			
а) «внутрішній контроль»	0,034	-0,030	0,017
б) «контроль «могутніми іншими»	0,066	0,059	0,065
в) «контроль випадку»	-0,158**	-0,171***	-0,169***

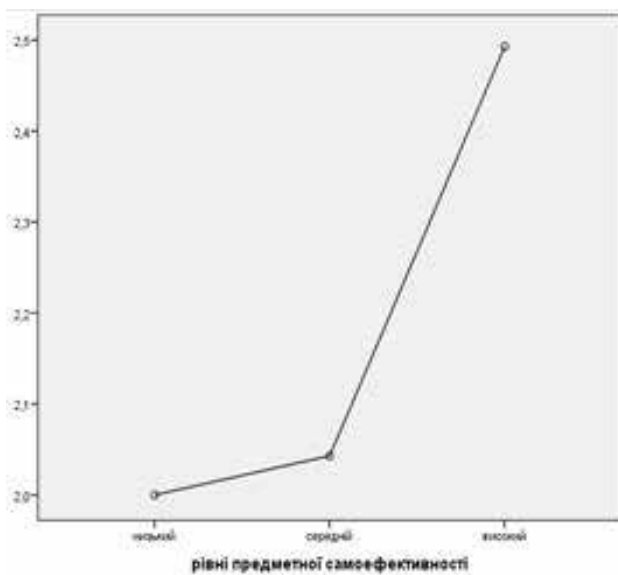
Кореляційний аналіз показав, що існує прямий статистично значущий зв'язок між самоефективністю у предметній сфері та рефлексивно-особистісним компонентом психологічного здоров'я ($r=0,127$; $p<0,01$) та обернений зв'язок з операційно-функціональним («контроль випадку») компонентом психологічного здоров'я ($r=-0,158$; $p<0,01$).

Результати дисперсійного аналізу (ANOVA) (рис. 1) також показали, що рівень розвитку самоефективності у предметній сфері впливає на рівень вираженості компонентів психологічного здоров'я освітнього персоналу: рефлексивно-особистісного ($p<0,001$), та операційно-функціонального («контроль випадку») ($p<0,001$).

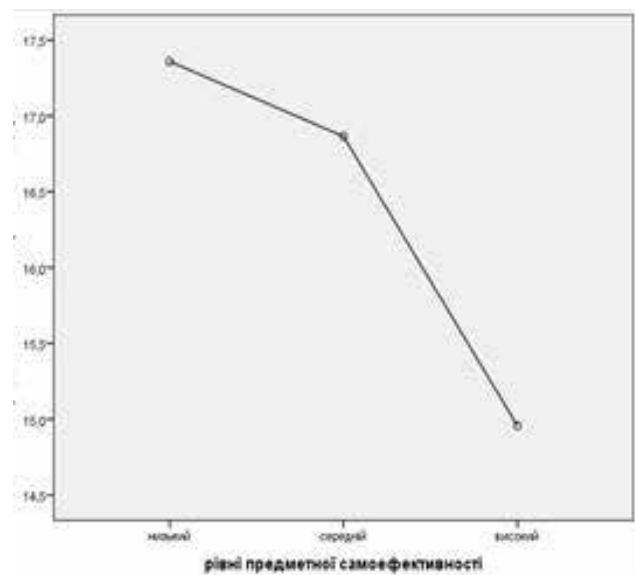
Наявність такого зв'язку свідчить про те, що чим більше у освітян розвинутий рівень переконань в тому, що їх власні компетенції й набутий

досвід у педагогічній діяльності вони зможуть застосовувати в аналогічній діяльності в майбутньому, досягнувши при цьому успіху, тим вище рівень вираженості рефлексивно-особистісного компоненту, тобто позитивного здоров'я та тим менш вони переконані в тому, що здоров'я залежить від випадку, везіння або долі.

Що стосується самоефективності у сфері міжособистісного спілкування, то дані таблиці 1 свідчать про те, що існує прямий статистично значущий зв'язок між самоефективністю у сфері міжособистісного спілкування та такими компонентами психологічного здоров'я, як когнітивно-емоційний ($r=0,095$; $p<0,05$), рефлексивно-особистісний ($r=0,176$; $p<0,001$), а також обернений статистично значущий зв'язок з операційно-функціональним компонентом («контроль випадку») ($r=-0,171$; $p<0,001$).



А)



Б)

Рис. 1. Вплив самоефективності у предметній сфері на компоненти психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій: рефлексивно-особистісний (А); операційно-функціональний («контроль випадку») (Б)

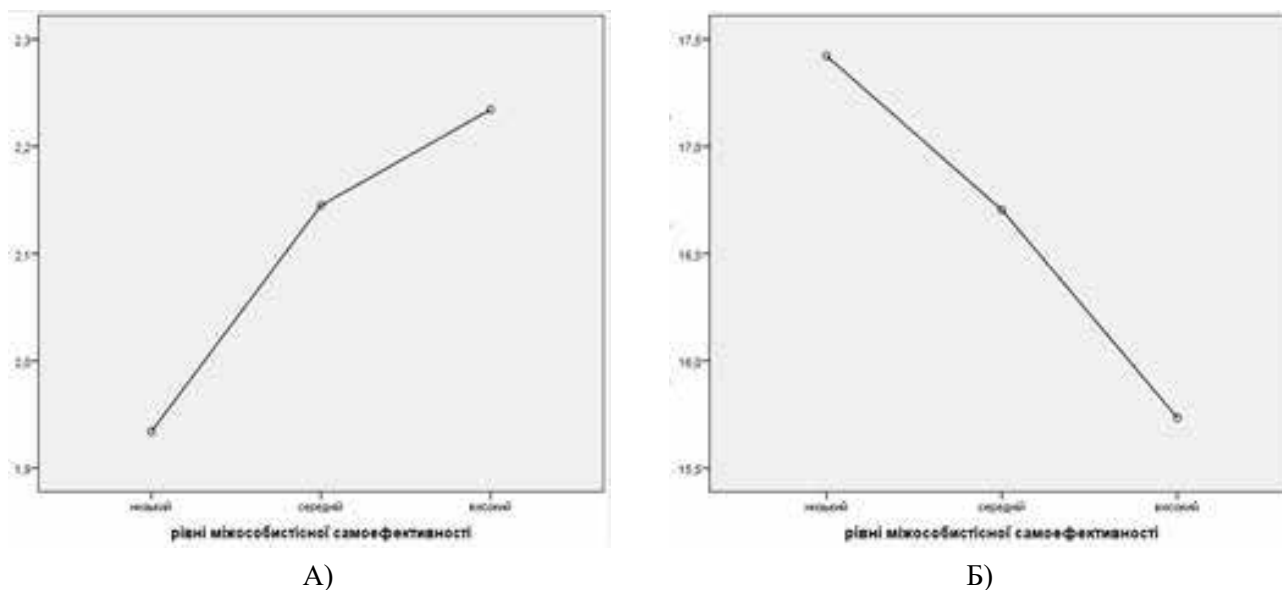


Рис. 2. Вплив самоєфективності у сфері міжособистісного спілкування на компоненти психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій: рефлексивно-особистісний (А); операційно-функціональний («контроль випадку») (Б)

Вплив цього виду самоєфективності на всі компоненти психологічного здоров'я підтвердився також і результатами дисперсійного аналізу (ANOVA). Згідно даних, зображених на рисунку 2, самоєфективність у сфері міжособистісного спілкування впливає на рівень вираженості рефлексивно-особистісного ($p < 0,05$) та операційно-функціонального («контроль випадку») ($p < 0,05$) компонентів психологічного здоров'я.

Тобто на основі отриманих результатів ми можемо говорити про те, що рівень переконаності персоналу освітніх організацій в тому, що вони можуть свої відповідні компетенції успішно застосовувати в ситуації взаємодії з людьми, позитивно впливає на рівень вираженості когнітивно-емоційного компоненту (ставлення до здоров'я), на рефлексивно-особистісний компонент (позитивне психічне здоров'я) та негативно – на рівень вираженості операційно-функціонального компоненту (шкала «контроль випадку»), тобто тим менш вони переконані в тому, що здоров'я залежить від випадку, везіння або долі.

Подібна ситуація спостерігається і щодо впливу загальної самоєфективності персоналу освітніх організацій на компоненти психологічного здоров'я. Дані таблиці 1 свідчать про те, що існує прямий статистично значущий зв'язок між загальною самоєфективністю та рефлексивно-особистісним компонентом психологічного здоров'я ($r = 0,149$; $p < 0,01$) та обернений зв'язок з операційно-функціональним («контроль випадку») компонентом психологічного здоров'я ($r = -0,169$; $p < 0,001$). Вказаний вплив також під-

тверджується і даними дисперсійного аналізу (ANOVA). Загальна самоєфективність впливає на рівень вираженості рефлексивно-особистісного ($p < 0,001$) та операційно-функціонального («контроль випадку») ($p < 0,001$) компонентів психологічного здоров'я (рис. 3).

Отже, підсумовуючи результати дослідження щодо загальної самоєфективності в цілому, зазначимо, що чим вищий рівень переконаності освітян у своїх власних можливостях, у тому що вони можуть здійснювати ефективно свою роботу, тим вищий рівень вираженості позитивного психічного здоров'я та менший рівень переконаності в тому, що здоров'я залежить від випадку, везіння або долі.

Таким чином, проведене емпіричне дослідження довело, що самоєфективність є важливою детермінантою психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій.

Висновки

1. Самоєфективність – це система суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях, яка має оцінюючий характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення певних цілей, за рахунок формування суджень про свою здатність успішно вирішити поставлені завдання.

2. Визначено недостатній рівень розвитку самоєфективності у персоналу освітніх організацій.

3. Доведено, що психологічне здоров'я тісно пов'язано з самоєфективністю персоналу освітніх організацій. Особливо це стосується рефлексивно-особистісного компоненту, за яким визначено

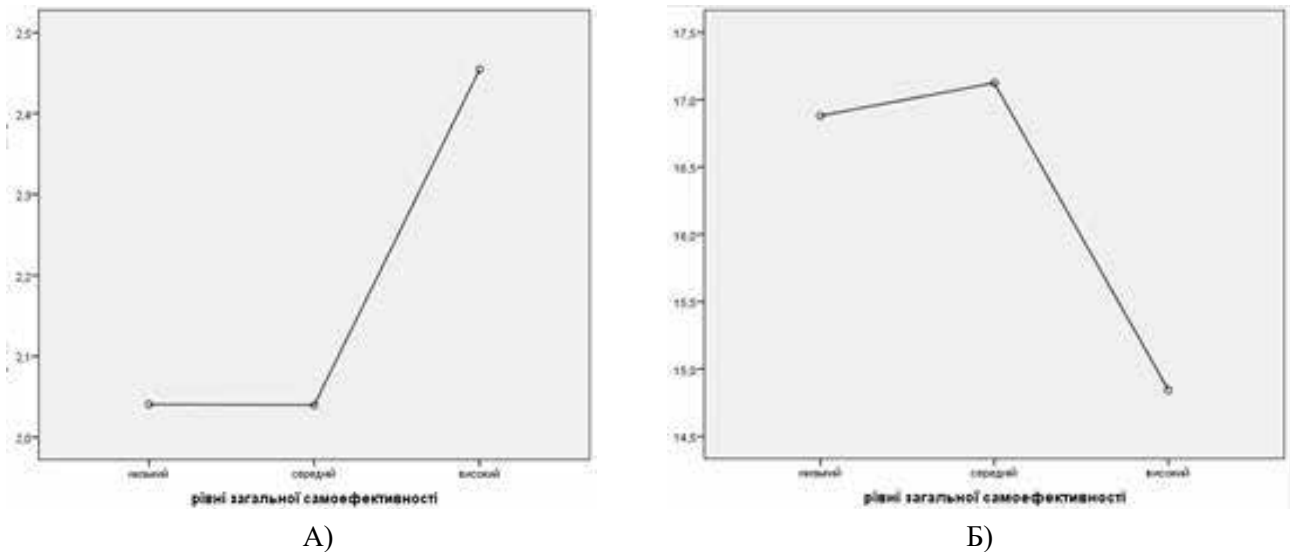


Рис. 3. Вплив загальної самоєфективності на компоненти психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій: рефлексивно-особистісний (А); операційно-функціональний («контроль випадку») (Б)

прямий статистично значущий зв'язок зі всіма видами самоєфективності.

4. Встановлено, що локус контролю здоров'я за шкалою «контроль випадку» негативно пов'язаний

з усіма видами самоєфективності, тобто освітяни, які мають високий рівень розвитку самоєфективності, не покладаються на зовнішні обставини у питаннях, пов'язаних із забезпеченням їх здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемцева Н.Г., Галкина Т.В. Взаимосвязь между отношением к психологическому здоровью и самооценкой личности. Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 457–466.
2. Бондарчук О.І. Особливості організаційної культури освітніх організацій залежно від самоєфективності керівників. *Актуальні проблеми психології*. 2014. № 1(41). С. 13–19.
3. Бояринцева А.В. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 1995. 249 с.
4. Вовк О.М. Самоєфективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці. *Вісник психології і соціальної педагогіки* : зб. наук. праць. 2010. № 3. URL: www.psyh.kiev.ua
5. Водоп'янова Н., Густелева А. Воспринимаемая самооэффективность и ресурсообеспеченность как факторы, препятствующие профессиональному выгоранию. *Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2013. Вып. 4. С. 23–30.
6. Гайдар М.И. Развитие личностной самооэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Воронеж, 2008. 260 с.
7. Гальцева Т.О. Види самоєфективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : психологічні науки*. Вип. 4. Херсон, 2015. С. 110–114.
8. Гринберг Дж. Управление стрессом. [7-е изд.] СПб. : Питер, 2002. 496 с.
9. Карамушка Л.М., Креденцер О.В., Терещенко К.В., Лагодзінська В.І., Ковальчук О.С., Івкін В.М. Емпіричне дослідження структурних компонентів психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Том I. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Випуск 57. С. 22–31.
10. Кузнецова А.А., Никишина В.Б. Менеджмент высшей школы: самооэффективность и удовлетворенность профессиональной деятельностью преподавателей высшей школы административного сектора. *Инов: электронный научный журнал*. 2018. № 4(37). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/menedzhment-vysshey-shkoly-samoeffe/>
11. Креденцер О.В., Абдуллаева І.Б. Дослідження особистісних чинників самоєфективності підприємців сфери торгівлі. *Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної*

служби, освіти, промисловості та бізнесу: тези ІХ Міжнарод. конф. з організаційної та економічної психології (30–31 травня 2013 року, м. Київ) / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. Київ.-Алчевськ : ДонДТУ, 2013. С. 90–91.

12. Креденцер О. Підприємницька самоефективність персоналу освітніх організацій як чинник розвитку їх підприємницької активності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2016. № 1(4). С. 51–60.
13. Казакова С.В. Особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти як психологічного чинника успішності їхньої професійної діяльності. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2018. № 6. С. 65–77.
14. Михайличенко В.Є., Полякова Н.В. Роль самоефективності в процесі активізації лідерського потенціалу особистості. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. С. 179–184. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2014_45_29
15. Музика О.О. Самоефективність як фактор професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4 (22–23). С. 83–94.
16. Пророк Н.В. Самоефективність і успішність професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. Т. 7. Вип. 22. К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. С. 176–180.
17. Сняданко І.І. Дослідження рівня навчально-професійної самоефективності в студентів технічних університетів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 4. С. 7–12.
18. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
19. Шапошнік Д.О. Ресурси теорії самоефективності особистості у сучасній психології. *Вісник Харківського національного університету. Серія : Психологія*. 2011. № 937. С. 302–305.
20. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : Freeman, 1997. 604 p.
21. Barni D., Danioni F., Benevene P. Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Front. Psychol.* 2019. № 10. P. 16–45. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01645
22. Guarnaccia C., Scrima F., Civilleri A., Salerno L. The Role of Occupational Self-Efficacy in Mediating the Effect of Job Insecurity on Work Engagement, Satisfaction and General Health. *Current Psychology*. 2018. № 37. DOI: 10.1007/s12144-016-9525-0
23. Gumbau R., Peiro J., Salanova M. Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*. 2001. № 5. P. 63–74.
24. Fabio A., Palazzeschi L. Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: An international journal*. 2008. № 36(3). P. 315–326. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.315>
25. Judge T.A., Bono J.E. Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. 2001. № 86(1). P. 80–92. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
26. Lukat J, Margraf J., Lutz R., van der Veld W. M., Becker E S. Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology*. 2016. № 4: 8. DOI: 10.1186/s40359-016-0111-x
27. Lent R., Hackett G. Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*. 1987. №30(3). P. 347–382. DOI: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
28. Mo Ching Mok M., Moore P. Teachers & self-efficacy. *Educational Psychology*. 2019. № 39:1. P. 1–3. DOI: 10.1080/01443410.2019.1567070
29. Nauta M.M. Self-Efficacy as a Mediator of the Relationships between Personality Factors and Career Interests. *Journal of Career Assessment*. 2004. № 12(4). P. 381–394. DOI: <https://doi.org/10.1177/1069072704266653>
30. Stajkovic A., Luthans F. Self-Efficacy And Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 1998. № 124. P. 240–261. DOI: 10.1037/0033-2909.124.2.240.
31. Schyns B., von Collani G. A new Occupational Self-Efficacy Scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2002. № 11. P. 219–241.

REFERENCES

1. Artemtseva N.H., Halkyna T.V. (2018). Vzaymosviaz mezhdru otnoshenyem k psikhologicheskomu zdoroviu y samoootsenkoi lychnosty. *Psikhologhiya cheloveka kak subekta poznaniya, obshcheniya y deiatelnosti*, 457–466 [in Russian].
2. Bondarchuk O.I. (2014). Osoblyvosti orhanizatsiinoi kultury osvitynih orhanizatsii zalezno vid samoefektyvnosti kerivnykiv. *Aktualni problemy psikhologii*, 1(41), 13–19 [in Ukrainian].

3. Boiaryntseva A.V. (1995). Motyvatsyonno-kohnytyvnye kharakterystyky lychnosti molodoho predpryny-matelii: dys. ... kand. psykhol. Nauk. [in Russian].
4. Vovk O.M. (2010). Samoefektyvnist: sutnist, struktura ta osoblyvosti rozvytku v studentskomu vitsi. *Visnyk psykholohii i sotsialnoi pedahohiky : zb. nauk. Prats*, 3 [in Ukrainian].
5. Vodopianova N., Husteleva A. (2013). Vosprynymaemaia samoeffektyvnost y resursoobespechennost kak faktore, prepiatstvuiushchye professyonalnomu vyhoranyiu. *Vestnyk TvHU. Seryia «Pedahohyka y psykholohyia»*, 4, 23–30 [in Russian].
6. Haidar M. Y. Razvytye lychnostnoi samoeffektyvnosti studentov-psykholohov na etape vuzovskoho obu-chenyia : dyss. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Voronezh, 2008. 260 s. [in Russian].
7. Haltseva T.O. (2015). Vydy samoefektyvnosti osobystosti: yikh kharakterystyka ta doslidzhennia. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Serii : psykholohichni nauky*, 4, 110–114. [in Ukrainian]
8. Hrynberh Dzh. (2002). Upravlenye stressom. [7-e yzd.]. SPb. : Pyter [in Russian].
9. Karamushka L.M., Kredentser O.V., Tereshchenko K.V., Lahodzinska V.I., Kovalchuk O.S., Ivkin V.M. (2020). Empyrychne doslidzhennia strukturykh komponentiv psykholohichnoho zdorovia personalu osvity orhanizatsii. *Aktualni problemy psykholohii, Tom I*, 57, 22–31 [in Ukrainian].
10. Kuznetsova A.A., Nykyshyna V.B. (2018). Menedzhment vysshei shkoly: samoeffektyvnost y udov-letvorennost professyonalnoi deiatelnosti prepodavatelei vysshei shkoly admynystratyvnogo sektora. *Ynnov: elektronnyi nauchnyi zhurnal*. 4(37). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/menedzhment-vysshey-shkoly-samoeffe/> [in Russian].
11. Kredentser O.V., Abdullaieva I.B. (2013). Doslidzhennia osobystisnykh chynnykiv samoefektyvnosti pid-priemstiv sfery torhivli. *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku orhanizatsiinoi kultury v systemi derzhav-noi sluzhby, osvity, promyslovosti ta biznesu : tezy IX Mizhnarod. konf. z orhanizatsiinoi ta ekonomichnoi psykholohii (30–31 travnia 2013 roku, m. Kyiv) / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. Kyiv.-Alchevsk : DonDTU*, 90–91 [in Ukrainian].
12. Kredentser O. (2016). Pidpriemnytska samoeffektyvnist personalu osvity orhanizatsii yak chynnyk rozvytku yikh pidpriemnytskoi aktyvnosti. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia*, 1(4), 51–60 [in Ukrainian].
13. Kazakova S.V. (2018). Osoblyvosti samoeffektyvnosti kerivnykiv zakladiv profesiino-tekhnichnoi osvity yak psykholohichnoho chynnyka uspishnosti yikhnoi profesiinoi diialnosti. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Serii: Sotsialni ta povedinkovi nauky*, 6, 65–77 [in Ukrainian].
14. Mykhailychenko V.Ie., Poliakova N.V. Rol samoefektyvnosti v protsesi aktyvizatsii liderskoho potentsi-alu osobystosti. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 2014. № 45. S. 179–184. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2014_45_29 [in Ukrainian].
15. Muzyka O.O. (2018). Samoefektyvnist yak faktor profesionalizatsii studentiv. *Osvitlohichnyi dyskurs*, 3–4(22–23), 83–94 [in Ukrainian].
16. Prorok N.V. (2010). Samoefektyvnist i uspishnist profesiinoi diialnosti. *Aktualni problemy psykholohii. T. 7*, 22, 176–180 [in Ukrainian].
17. Sniadanko I.I. (2014). Doslidzhennia rivnia navchalno-profesiinoi samoeffektyvnosti v studentiv tekhnichnykh universytetiv. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 4, 7–12 [in Ukrainian].
18. Tytarenko T.M. (2018). Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloї travmatyzatsii : monohrafiia. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD [in Ukrainian].
19. Shaposhnik D.O. (2011). Resursy teorii samoeffektyvnosti osobystosti u suchasni psykholohii. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu. Serii : Psykholohiia*, 937, 302–305 [in Ukrainian].
20. Bandura A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York : Freeman.
21. Barni D., Danioni F., Benevene P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Moti-vations for Teaching. *Front. Psychol.*, 10, 16–45. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01645
22. Guarnaccia C., Scrima F., Civilleri A., Salerno L. (2018). The Role of Occupational Self-Efficacy in Medi-ating the Effect of Job Insecurity on Work Engagement, Satisfaction and General Health. *Current Psychol-ogy*, 37. DOI: 10.1007/s12144-016-9525-0
23. Gumbau R., Peiro J., Salanova M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psy-chology in Spain*, 5, 63–74.
24. Fabio A., Palazzeschi L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 36(3), 315–326. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.315>
25. Judge T.A., Bono J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-ef-ficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analy-sis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>

26. Lukat J, Margraf J., Lutz R., van der Veld W.M., Becker E.S. (2016). Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology*, 4: 8. DOI: 10.1186/s40359-016-0111-x
27. Lent R., Hackett G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347–382. DOI: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
28. Mo Ching Mok M., Moore P. (2019). Teachers & self-efficacy. *Educational Psychology*, 39:1, 1–3. DOI: 10.1080/01443410.2019.1567070
29. Nauta M.M. (2004). Self-Efficacy as a Mediator of the Relationships between Personality Factors and Career Interests. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 381–394. DOI: <https://doi.org/10.1177/1069072704266653>
30. Stajkovic A., Luthans F. (1998). Self-Efficacy And Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240–261. DOI: 10.1037/0033-2909.124.2.240
31. Schyns B., von Collani G. (2002). A new Occupational Self-Efficacy Scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 219–241.

УДК 159.9.07:005.963
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-5>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛІКАРІВ

Лазуренко О. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної і медичної психології
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
бульвар Тараса Шевченка, 13, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-3540-0544,
elena.lazurenko@icloud.com*

Сміла Н. В.

*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії загальної психології
та історії психології імені В. А. Роменця
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
вулиця Панківська, 2, Київ, 01033,
orcid.org/0000-0001-7376-2653,
natalya_smelaya@merck.com*

Ключові слова: *неперервний професійний розвиток, післядипломна підготовка лікарів, система вищої медичної освіти, підвищення кваліфікації, професійна компетентність, психологічна компетентність.*

У статті представлено теоретичний огляд можливостей компетентісного підходу в процесі неперервного професійного розвитку лікарів. Реалізація компетентісного підходу в професійній підготовці фахівців у сучасних вищих медичних навчальних закладах розглядається як орієнтація на високий рівень сформованості в студентів і слухачів актуального набору компетентностей, необхідних для якісного виконання професійної діяльності. Представлено зміст етапів професіоналізації лікарів: професійне самовизначення майбутнього лікаря, урахування його професійних інтересів, нахилів; професійна підготовка студента-медика, оволодіння професійними знаннями; початок практичної діяльності, у тому числі професійне навчання в інтернатурі; виконання професійних обов'язків. Компетентність майбутнього лікаря розглядається як результат особистісної та професійної, теоретичної й практичної підготовки, володіння певним набором професійних компетенцій. Наукова новизна дослідження полягає в уточненні переліку компетенцій, які необхідні сучасному лікарю та мають знаходитися у фокусі розвитку в рамках неперервної освіти. Представлено зміст авторського курсу «Психологічна компетентність як складова професійної діяльності», який успішно впроваджується в програму неперервного професійного розвитку лікарів у Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця. У програмі циклу висвітлено сучасний підхід до особистісно-професійного становлення фахівця медичної галузі з метою актуалізації професійних та особистісних ресурсів, формування систематизованих уявлень про психологічні особливості професіогенезу лікаря й сприяння розвитку його професійних компетенцій. Визначено актуальні завдання післядипломної медичної освіти.

COMPETENCY-BASED APPROACH AS A MECHANISM FOR IMPLEMENTING LIFE-LONG PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF DOCTORS

Lazurenko O. O.

*Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor at the Department of General and Medical Psychology
Bogomolets National Medical University
Taras Shevchenko Boulevard, 13, Kyiv, 01601,
orcid.org/0000-0002-3540-0544,
elena.lazurenko@icloud.com*

Smila N. V.

*Ph.D. in Psychology,
Leading Researcher at the Laboratory of General Psychology
and History of Psychology named after V. A. Romanets
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
G. S. Kostiyk Institute of Psychology
Pankivska str., 2, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7376-2653
natalya_smelaya@merck.com*

Key words: *continuous professional development, postgraduate training of doctors, system of higher medical education, advanced training, professional competence, psychological competence.*

The article presents a theoretical overview of the possibilities of the competence approach in the process of continuous professional development of doctors. The implementation of the competence approach in the training of specialists in modern higher medical educational institutions is considered as an orientation to a high level of formation of students and students of the current set of competencies necessary for the quality of professional activities. The content of the stages of professionalization of doctors is presented: professional self-determination of the future doctor, taking into account his professional interests, inclinations; professional training of a medical student, mastering professional knowledge; beginning of practical activity, including professional training in internship; performance of professional duties. The competence of the future doctor is considered as a result of personal and professional, theoretical and practical training, possession of a certain set of professional competencies. The scientific novelty of the study is to clarify the list of competencies that are necessary for the modern doctor and should be in the focus of development in continuing education. The content of the author's course "Psychological competence as a component of professional activity" is presented, which is successfully implemented in the program of continuous professional development of doctors at the National Medical University named after O.O. Bogomolets. The program of the cycle highlights the modern approach to personal and professional development of a medical specialist, in order to update professional and personal resources, the formation of systematic ideas about the psychological features of the professional genesis of the doctor and promote the development of his professional competencies. The actual tasks of postgraduate medical education are determined.

Постановка проблеми. Сучасні виклики, що постають перед системою охорони здоров'я України, пов'язані з необхідністю забезпечення високого рівня якості підготовки фахівців, зумов-

люють трансформацію парадигми освітнього процесу. З огляду на це, реалізація компетентного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців у закладах медичної освіти передбачає

орієнтацію на високий рівень сформованості в них відповідного набору компетентностей, необхідних для якісного виконання професійної діяльності. У свою чергу, сучасні вимоги до підготовки медичних кадрів актуалізують питання про концептуальне вдосконалення системи підготовки лікарів-педагогів для вищої медичної школи. Це висуває нові вимоги до рівня професіоналізму фахівців медичного профілю, а отже, до їхньої компетентності.

Компетентнісний підхід змінив традиційну передачу знань, умінь і навичок на компетентнісну, де як критерій оцінювання результату освіти покладено рівень сформованості професійної компетентності. Психологічний складник професійної компетентності майбутнього лікаря визначальною мірою формується в процесі здобуття професійної освіти, розвивається безпосередньо в процесі професійної діяльності й вирішення конкретних фахових завдань, актуалізується в процесах професійного становлення та розвитку. Реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці фахівців у сучасних вищих медичних навчальних закладах передбачає орієнтацію на високий рівень сформованості в студентів і слухачів актуального набору компетентностей, необхідних для якісного виконання професійної діяльності. У зв'язку з цим у психології проблема особистості фахівця та його професійного розвитку, формування й розвитку професіоналізму, професійної компетентності є важливою системою науковою проблемою.

Серед не вирішених сьогодні проблем можна виділити такі:

- невизначеність шляхів імплементації компетентнішого підходу в систему неперервної освіти лікарів (особливо післядипломної освіти);
- відсутність теоретично обґрунтованих та емпірично перевірених програм з розвитку компетентності лікарів у контексті неперервної освіти;
- відсутність єдиного переліку компетенцій лікаря, що потребують систематичного розвитку.

Мета статті – представити теоретичний аналіз можливостей компетентнісного підходу в процесі неперервного професійного розвитку лікарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науці досліджуються різні аспекти запровадження компетентнісного підходу в освіті, а саме: розкриття його змісту (І. Зимня) [5], моделювання процесу формування компетентностей (С. Сисоєва) [12], формування компетентностей у майбутніх фахівців (В. Бобрицька, О. Лазуренко) [1; 9].

Питання дослідження професійного становлення знаходяться в постійному центрі уваги багатьох учених, які визначають сутність та етапи професійного становлення (Є. Зеер) [4], психо-

логічні особливості (А. Маркова) [11], психолого-педагогічні умови й чинники професійного розвитку особистості (Л. Рибалко) [3]. Водночас низка аспектів проблеми залишається недостатньо вивченою.

Отже, проблемі післядипломної підготовки лікарів присвячено багато наукових досліджень, однак питання психологічного складника післядипломної підготовки фахівців в системі медичної освіти залишаються недостатньо вивченими [13, с. 104].

Професійне становлення як системне утворення починає формуватися на ранніх стадіях професіоналізації й розвивається протягом усього свідомого життя людини, що підкреслюється в провідних концепціях сучасних дослідників (А. Маркова) [11]. Аналіз сучасних труднощів у підвищенні якості професійної підготовки медиків визначив напрям і проблему дослідження. Складність вивчення цієї проблеми зумовлена наявністю великого числа різнопланових соціально-психологічних факторів, що впливають на становлення особистості лікаря й визначають ефективність професійної медичної діяльності.

Професійне становлення особистості – це цілісний динамічний процес від формування професійного самовизначення до повної реалізації себе в діяльності, що передбачає формування професійно важливих якостей. Через це, переконані, професійне становлення особистості має як освітній, так і особистісний рівні зростання [10, с. 111].

Відповідно до концепції професійного розвитку особистості, професіоналізм лікаря включає не лише ефективне виконання професійної діяльності, а й зрілість особистості фахівця, поєднання професійно важливих якостей із психологічними в процесі кваліфікованої лікувальної взаємодії.

Висока соціальна значимість медичної праці, пов'язаної з факторами дестабілізуючого впливу на особистість лікаря, з одного боку, і відсутність науково обґрунтованої системи психологічного забезпечення розвитку медика на всіх етапах його професійного й життєвого шляху – з іншого, є тією проблемою, що зумовлює назрілу соціальну потребу визначення психологічної специфіки професійної діяльності лікаря та формування на цій основі концепції послідовного психологічного супроводу становлення особистості професіонала. Іншими словами, очевидна теоретична, методологічна та практична потреба в системному психологічному дослідженні специфіки професійної діяльності лікаря як напряму сучасної психології праці.

Професійне становлення особистості лікаря відбувається не лише під час навчання у вищому медичному навчальному закладі. Велику роль відіграють якості особистості, які розвиваються

й удосконалюються в процесі здобуття освіти та подальшій трудовій діяльності. Професійне становлення майбутнього лікаря є поетапним моментом індивідуально-особистісного розвитку фахівця.

Здійснений у попередніх дослідженнях аналіз концепцій і моделей професійно-особистісного розвитку та становлення фахівців на етапі фахової підготовки дав змогу визначити й окреслити кілька етапів професіогенезу особистості лікаря від етапу професійної психологічної готовності та адаптації до етапу професійної майстерності, джерелом якої є не лише особисті якості лікаря, а і його професійні компетенції.

Перший важливий етап – це професійне самовизначення майбутнього лікаря, урахування його професійних інтересів, нахилів. Він включає вибір професійної освіти й рівень професійної підготовки. Другий етап – це процес професійної підготовки студента-медика, оволодіння професійними знаннями. Третій етап – випускник розпочав практичну діяльність, у тому числі професійне навчання в інтернатурі. У нього є можливість застосовувати набуті теоретичні знання, удосконалити свої вміння та відпрацювати навички. Важливими є психологічна готовність до професійної діяльності й усвідомлення професійної ідентичності майбутнім лікарем. Четвертий етап – виконання професійних обов'язків. Це період набуття власного досвіду, самостійного виконання кваліфікованої професійної діяльності, формування професійних компетентностей, власного професіоналізму, проектування кар'єрного зростання. Важливими є подальший професійний саморозвиток і самовдосконалення. П'ятий етап – висококваліфікована діяльність, професійна мобільність, професійна майстерність [7, с. 37].

В останні роки в системі професійної освіти все більше уваги приділяється компетентнісному підходу, у якому відображена прийнята в більшості розвинених країн загальна концепція освітнього стандарту, орієнтованого на формування у випускників системи загальнокультурних і професійних компетенцій. Компетентнісний підхід є способом досягнення нової якості освіти. Він визначає напрям зміни освітнього процесу, пріоритети, змістовний ресурс розвитку. Різні аспекти проблеми формування професійних компетенцій глибоко й різнобічно досліджені в теорії професійної освіти, виявлені дидактичні можливості окремих навчальних дисциплін у формуванні компонентів професійної компетентності (Е. Зеер, І. А. Зимня та ін.) [4; 5].

Компетентнісний підхід дає змогу по-новому подивитися на професійну підготовку. Через освітні стандарти визначається структура компе-

тенцій, які повинні бути сформовані у випускників освітньо-професійною програмою та освітньо-кваліфікаційною характеристикою, а також новітніми освітніми технологіями. За цим підходом, акцент робиться на результаті освіти, при цьому результатом є не сума засвоєної студентом інформації, а здатність особистості діяти, практично вирішувати професійні завдання, вільно орієнтуватися в складних ситуаціях своєї професії. Саме компетентнісний підхід орієнтований на результат, тобто орієнтує освіту на формування компетентної особистості, сприяє формуванню компетентності випускника [9, с. 19].

Компетентність майбутнього лікаря – це особистісна та професійна, теоретична й практична підготовка, володіння певним набором професійних компетенцій. Іншими словами, у формуванні компетентності професіонала центральне місце має посідати організована активна, пізнавальна, самостійна діяльність кожного студента-медика, який зацікавлений пізнати «секрети професії». У свою чергу, наявність компетентностей дає змогу практично використовувати набуті в процесі навчання знання, застосовувати їх упродовж подальшої професійної діяльності, активного життя.

Для сучасної професійної підготовки майбутніх медичних кадрів актуальною є гармонічна єдність особистісного та компетентнісного підходів.

Сучасний фахівець на високому професійному рівні має володіти певними компетентностями. Так, предметна (фахова) компетентність характеризується професійними знаннями й уміннями, здатністю їх реалізовувати. Дослідницька компетентність є важливою для фахівців, які уважно стежать за розвитком подій у своїй галузі та розвивають себе як науковці. Компетентність безперервного навчання включає можливість учитися і сприяти власному професійному розвитку. Соціальна компетентність передбачає наявність комунікаційних та інтеграційних здібностей, уміння підтримувати взаємини, впливати, домагатися свого, правильно сприймати й інтерпретувати думки інших, висловлювати своє ставлення тощо. Комунікативна компетентність розглядається як здатність установлювати необхідні контакти за допомогою вербальних і невербальних засобів у різних ситуаціях спілкування. Інтелектуальна компетентність виражається в здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання обов'язків. Емоційна компетентність включає особистісні властивості фахівця: чуйність, урівноваженість, рефлексію, емпатію, толерантність тощо. Вона є важливим чинником професійного становлення майбутніх фахівців. Установлено, що високий рівень саме емоційної компетентності є передумовою успіху в професіях, пов'язаних з інтенсивною взаємодією з іншими людьми.

Таким чином, сьогодні існує об'єктивна потреба у фахівцях нової формації. Отже, доречними є заходи щодо оновлення освітніх технологій, перебудови професійної вищої медичної освіти, урахування досвіду соціальної практики та великий попит на професію лікаря. Підготовка майбутніх лікарів повинна набути особистісних, компетентнісних пріоритетів і включати, крім навчального процесу, певні заходи, що спрямовані на отримання практичного, професійного досвіду, формування особистості фахівця вже в процесі професійної підготовки у вищому медичному навчальному закладі [2, с. 32].

Реформування медичної галузі стосовно вищої медичної освіти передбачає якісні зміни в системі підготовки медичних кадрів шляхом підвищення кваліфікації персоналу та професійного розвитку. Такий підхід передбачає якісно нові зміни щодо організації навчального процесу, діяльності викладачів, слухачів, способів оцінювання результатів навчання на різних етапах неперервної професійної освіти, ураховуючи специфічні особливості суб'єктів післядипломної освіти тощо. Якість технології навчання у вищому медичному закладі освіти безпосередньо впливає на рівень фахової підготовки майбутніх лікарів.

Успішне формування високої професійної компетентності в майбутніх лікарів залежить не тільки від змісту освіти, а й від того, як засвоюється навчальний матеріал, які сучасні методи та технології використовуються. Важливим у цьому випадку є використання інтерактивних форм і методів навчання, що мають різноманітні ресурси, які сприятимуть здатності до саморозвитку (рефлексії, самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції) діяльності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей. Зміст цих форм і методів навчання має бути побудований з урахуванням особливостей професійної діяльності, професійного досвіду, потреб та інтересів. При цьому вдосконалення професійної компетентності має здійснюватися в кілька етапів. Важливий ресурс для ефективного вдосконалення професійної, у т. ч. психологічної, компетентності становить очно-дистанційна система навчання й ті новітні інформаційно-комунікаційні технології, які можна використовувати в процесі дистанційного етапу навчання.

Удосконалення мультимедійних засобів навчання призвело до модернізації навчального процесу в цілому. Лекції читаються у вигляді презентацій, для практичних занять використовуються інтерактивні способи подання навчального матеріалу, іспити й заліки приймаються з використанням комп'ютерного контролю. Отже, на сучасному етапі розвитку освіти комп'ютеризація є одним із перспективних напрямів активізації навчального процесу [6, с. 115].

З огляду на пріоритетність здійснення освіти впродовж життя, а також необхідність компетентнісного розвитку лікарів і викладачів вищих медичних навчальних закладів, доцільною, на наш погляд, була б розробка програми циклу тематичного удосконалення, метою якого є отримання нових актуальних теоретичних знань і вдосконалення практичної підготовки, формування ключових професійних психологічних компетенцій, необхідних для професійної діяльності слухачів відповідно до вимог системи якості підготовки кадрів для сфери охорони здоров'я, ознайомлення з новітніми досягненнями в освітній галузі тощо.

Яскравим прикладом авторського бачення вдосконалення професійної психологічної компетентності фахівців медичної галузі в умовах післядипломної освіти є розроблений цикл тематичного удосконалення «Психологічна компетентність як складова професійної діяльності», який успішно впроваджується в програму неперервного професійного розвитку лікарів у Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця. У програмі циклу висвітлено сучасний підхід до особистісно-професійного становлення фахівця медичної галузі з метою актуалізації професійних та особистісних ресурсів, формування систематизованих уявлень про психологічні особливості професіогенезу лікаря і сприяння розвитку його професійних компетенцій [11, с. 126].

Завданням теоретичного курсу є висвітлення сучасного підходу до розуміння психологічної компетентності як професійно необхідної якості лікаря, складника його професійної компетентності, високого професійного рівня фахівця, що, у свою чергу, зумовлює значну потребу в її формуванні

Завданням практичного курсу є формування психологічної компетентності фахівця задля здійснення успішної професійної діяльності, а також формування зрілої особистості та професійної ідентичності фахівця лікаря; розвиток професійної психологічної компетентності лікаря; створення умов для усвідомлення фахівцем власних професійних можливостей; формування власного професійного стилю; профілактика синдрому «професійного вигорання» медичного фахівця; усвідомлення й формування у фахівців-медиків систематизованих уявлень, теоретичних знань і практичних умінь, які дадуть змогу адекватно й ефективно застосовувати отримані знання в подальшій професійній діяльності; сприяння розвитку професійної ідентичності, професійних якостей і компетенцій лікаря; актуалізація професійних та особистих ресурсів; розвиток професійної рефлексії тощо.

Процес формування психологічної компетентності лікаря є тривалим, здійснюється на певних

етапах професійної підготовки й потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Оскільки програму циклу тематичного вдосконалення «Психологічна компетентність як складова професійної діяльності» укладено на засадах компетентнісного підходу, вона забезпечує набуття слухачами таких компетенцій таких рівнів:

- інтегральних:
 - здатність розв'язувати типові та складні завдання й проблеми в певній галузі професійної діяльності або процесі навчання, що передбачає проведення досліджень і/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов й вимог;
- загальних:
 - знання й розуміння предметної галузі й професійної діяльності та здатність застосовувати на практиці;
 - особистісна прихильність до обраного фаху й мотиваційний складник щодо досягнень у фаховій діяльності;
 - уміння виявляти, аналізувати, формулювати та вирішувати проблеми, що визначені особливостями галузі;
 - здатність учитися й бути сучасно навченим з урахуванням використання новітніх інформаційних і комунікаційних технологій;
 - визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих на себе обов'язків;
 - здатність адекватно оцінювати й забезпечувати якість виконуваних завдань;
 - здатність до співпраці в команді, що вимагає набути навички міжособистісної взаємодії;
 - здатність до вибору стратегічних засад спілкування, щоб діяти на основі етичних міркувань (мотивів), соціально відповідально та громадсько свідомо;
 - здатність мотивувати людей і рухатися до спільної соціально визначеної мети;
 - здатність до ведення здорового способу життя, адаптації та дії в новій (у тому рахунку конфліктній) ситуації;
 - постійна включеність у процес лікувальної взаємодії, прийняття фахового рішення;
 - спеціальних (фахових, предметних):
 - здатність до професійного мислення на підставі аналізу та синтезу медико-психологічних знань;
 - здатність застосовувати набуті психологічні знання в практичних ситуаціях, визначених особливостями галузі знань – охорона здоров'я;
 - здатність установити психологічний контакт із пацієнтом;
 - здатність урахувати гендерні та вікові особливості пацієнта в процесі лікувальної взаємодії;
 - здатність до практичного використання деонтологічних норм роботи лікаря з урахуванням

гуманістичного складника, історичної спадщини та новітніх досягнень у галузі медицини;

- здатність до адекватної оцінки впливу соціально-економічних і системо-ціннісних детермінант на стан здоров'я індивідуума, сім'ї та українського соціуму в цілому;
- уміння застосовувати знання в процесі лікувальної взаємодії;
- здатність обґрунтовувати значення психологічних і педагогічних знань для майбутньої професійної діяльності;
- здатність розуміти природу та сутність психіки людини; розрізняти свідомі й несвідомі форми прояву психіки людини;
- здатність спостерігати, аналізувати, узагальнювати й систематизувати психологічні факти;
- здатність до опанування та практичного використання методів психологічної діагностики;
- здатність визначати індивідуально-психологічні відмінності особистості за їх проявами в діяльності й спілкуванні, а також урахувати індивідуальні особливості пацієнта при обранні засобів і методів медичної допомоги;
- здатність виявляти особливості вираження емоцій і розкривати їх зв'язок з іншими психічними процесами при лікуванні захворювань;
- здатність застосовувати теоретичні знання з психології в повсякденному житті та професійній діяльності; формувати в собі активні позитивні риси особистості фахівця й поведінки.

На вивчення означеного циклу тематичного вдосконалення було виділено 78 годин. Форми навчання під час циклу, який триває протягом двох тижнів, відображено в навчально-тематичному плані, у реалізації концепції неперервної професійної освіти фахівців медичного профілю.

Організаційно-методичний складник розробки курсу представлено визначенням методологічної платформи, структуризацією курсу, постановкою мети й завдань. Це, у свою чергу, дало змогу спроектувати змістове наповнення практичних занять, дидактичний комплекс змістового забезпечення вивчення курсу, завдань для контрольного оцінювання знань і вмінь, а також розробити чіткі критерії й показники оцінювання результатів самостійної підготовки слухачів.

Інтерактивне спілкування в онлайн форматі є необхідною умовою вивчення ефективності підвищення кваліфікації, отримання знань, умінь і компетенцій.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз указує на те, що процес професійного становлення особистості не обмежується одним вишівським проміжком часу, він охоплює тривалий період онтогенезу людини та відбувається протягом усього її життя.

Визначено, що процеси усвідомлення, становлення й зміни рівня професійного розвитку особистості відбуваються з моменту зародження професійних інтересів людини й до моменту закінчення нею професійної діяльності. Отже, актуальним завданням для післядипломної медичної освіти залишається створення персонального навчального середовища для кожного лікаря, що забезпечить можливість переходу до неперервного навчання впродовж життя.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні переліку компетенцій, які необхідні сучасному лікарю та мають знаходитися у фокусі розвитку в рамках неперервної освіти. Також нами запропоновано програму «Психологічна компе-

тентність як складова професійної діяльності», що спрямована на розвиток психологічної компетентності лікарів і є прикладом використання компетентнісного підходу в неперервній освіті лікарів.

Як найбільш перспективні напрямки подальших досліджень можна виділити:

– розробку психодіагностичних інструментів, спрямованих на визначення потреб фахівців у подальшому професійному розвитку;

– систематизацію підходів до підвищення кваліфікації лікарів з урахуванням здобутків компетентнісного підходу;

– експериментальну перевірку запропонованої в статті програми розвитку компетентності лікарів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрицька В. Організаційно-педагогічні умови формування самостійної компетенції майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2010. № 2. С. 48–52.
2. Вежновець Т.А. Соціально-психологічне моделювання кадрового менеджменту у сфері охорони здоров'я : автореф. дис. ... докт. мед. наук : 14.02.03. Київ, 2017. 44 с.
3. Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища / М.В. Гриньова, Н.В. Кононець, М.М. Дяченко-Богун, Л.М. Рибалко. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Вип. 72. № 4. С. 182–193.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Основы профориентологии. Москва : Высшая школа, 2005. 159 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Москва : Университетская книга ; Логос, 1997. 477 с.
6. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.
7. Лазуренко О.О. Проблема саморегуляції та професійного само здійснення особистості фахівця. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 34–39.
8. Лазуренко О.О. Тенденції модернізації професійно-психологічної підготовки лікарів: компетентнісний підхід. *Психологічний часопис*. 2018. № 1(11). С. 87–100.
9. Лазуренко О.О., Сміла Н.В. Психологічна готовність майбутнього лікаря до професійної діяльності : навчально-методичний посібник. Київ : Інтерсервіс, 2018. 111 с.
10. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
11. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. Москва : РАГС, 2006. 312 с.
12. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих. Навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
13. Тертична Н.А., Лазуренко О.О. Компетентність як ціннісна орієнтація у професійній підготовці медичного психолога. *Особистість та її історія : збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції*. Ніжин, 2017. С. 103–105.

REFERENCES

1. Bobrytska V. (2010) Ohanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia samostiinoi kompetentsii maibutnoho vykladacha vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury [Organizational and pedagogical conditions for the formation of independent competence of the future teacher of higher education in terms of master's degree]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Pedahohika. Psykholohiia*. № 2. P. 48–52 [in Ukrainian].
2. Vezhnovets T.A. (2017) Sotsialno-psykholohichne modeliuвання kadrovoho menedzhmentu u sferi okhorony zdorov'ya: avtoref. dys. ... d-ra med. nauk: 14.02.03 [Socio-psychological modeling of personnel management in the field of health care]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Hrynova M.V., Kononets N.V., Diachenko-Bohun M.M., Rybalko L.M. (2019) Resursno-orientovane navchannia studentiv v umovakh zdorov'iazberezhuvalnoho osvithnoho seredovyscha [Resource-oriented learning of students in a healthy educational environment]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 72, № 4. P. 182–193 [in Ukrainian].

4. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnykova N.O. (2005) Osnovi proforyentolohyy [Basics of professional science]. M. : Visshaia shkola [in Russian].
5. Zymniaia Y.A. Pedahohycheskaia psykholohyia (1997). Uchebnyk dlia vuzov [Pedagogical psychology. Handbook]. M. : Unyversytetskaia knyha; Lohos [in Russian].
6. Kokun O.M. (2012) Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: Monohrafiia [Psychology of professional development of a modern specialist]. Kyiv : DP «Inform.-analit.ahenstvo» [in Ukrainian].
7. Lazurenko O.O., Smila N.V. (2018) Psykholohichna hotovnist maibutnoho likaria do profesiinoi diialnosti: navchalno-metodychnyi posibnyk [Psychological readiness of the future doctor for professional activity]. Kyiv : Interservis [in Ukrainian].
8. Lazurenko O.O. (2018) Problema samorehuliatcii ta profesiinoho amo zdiisnennia osobystosti fakhivtsia [The problem of self-regulation and professional implementation of the personality of the specialist]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii* [in Ukrainian].
9. Lazurenko O.O. (2018) Tendentsii modernizatsii profesiino-psykholohichnoi pidhotovky likariv: kompetentnisnyi pidkhid [Trends in the modernization of professional and psychological training of doctors: a competency approach]. *Psykhologichnyi chasopys* [in Ukrainian].
10. Maksymenko S.D. (2006) Heneza zdiisnennia osobystosti [The genesis of the implementation of personality]. Kyiv : Vydavnytstvo TOV «KMM» [in Ukrainian].
11. Markova A.K. (2006) Psykholohyia professyonalizma [Psychology of professionalism]. Moskva : RAHS [in Russian].
12. Sysoieva S. (2011) Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh. Navchalno-metodychnyi posibnyk [Interactive technologies of adult learning]. K. : VD «EKMO». 324 p. [in Ukrainian].
13. Tertychna N.A., Lazurenko O.O. (2017) Kompetentnist yak tsinnisna oriientsatsiia u profesiinii pidhotovtsi medychnoho psykholoha [Competence as a value orientation in the training of a medical psychologist]. *Osobystist ta yii istoriia: Zb. Materialiv VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Nizhyn [in Ukrainian].

УДК 37.015.31
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-6>

ДІАГНОСТИКИ І КОРЕКЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРУДНОЩІВ: НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Петухова І. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри психології та соціології
Університет державної фіскальної служби України
вул. Університетська, 31, Ірпінь, Київська область, Україна
orcid.org/0000-0002-5194-5333
petuhova_irina@ukr.net*

Ключові слова:

*навчальні труднощі,
діагностика навчальних
труднощів, психокорекція
навчальних труднощів,
нейропсихологічний підхід
у діагностиці і корекції
навчальних труднощів,
регуляторна дисграфія,
акустико-артикуляційна
дисграфія, зорово-просторова
дисграфія.*

У статті розкриваються сучасні теоретико-практичні питання впровадження методик нейропсихологічної діагностики і корекції дітей початкової школи. Кількість дітей, що має навчальні труднощі, невпинно зростає. В умовах нової української школи акцент подолання цих труднощів має здійснюватися із опорою на сильні сторони дитини. Серед підходів до діагностики і корекції навчальних труднощів виділяють педагогічний, психологічний, нейропсихологічний. Сутність нейропсихологічного полягає у розвитку несформованих або дефіцитарних зон відповідних відділів головного мозку із опорою на сформовані та/або збережені, що надалі забезпечить подолання дитиною відповідних навчальних труднощів. У роботі проаналізовано нейропсихологічні причини дисграфії; виділено типологію дисграфії (регуляторна, акустико-артикуляційна, зорово-просторова); представлено типи помилок, які зустрічаються на письмі відповідно до різновиду дисграфії. Встановлено, що такі помилки, як пропуски, дубляжі букв, складів, відносяться до регуляторної дисграфії, тому шляхи корекції варто вибудувати, спираючись на розвиток функцій програмування, регуляції і контролю. Заміна букв діагностує акустико-артикуляційну дисграфію, її корекція має на меті розвиток слухового сприйняття. Труднощі із розташування тексту, початком/серединою рядка визначають зорово-просторову дисграфію, пов'язану з ускладненнями переробки кінестатичної та зорової інформації, тож розвиток зорового та просторового сприймання забезпечить подолання навчальних труднощів, пов'язаних із орієнтуванням дитини у зшиті. Важливе значення має фахова підготовка педагогів нової української школи в контексті здійснення аналізу помилок, яких припускаються учні під час письма. Уміння не просто фіксувати помилки, а аналізувати їх, дозволяє педагогу здійснити первинну діагностику навчальних труднощів і спрямувати дитину до фахівця, який надалі працюватиме над розвитком дефіцитарних зон та корекцію навчальних труднощів.

DIAGNOSIS AND CORRECTION OF LEARNING DIFFICULTIES: NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH

Petukhova I. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Acting Head of the Department of Psychology and Sociology
University of the State Fiscal Service of Ukraine
University str., 31, Irpin, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5194-5333
petuhova_irina@ukr.net*

Key words: *learning difficulties, diagnostics of learning difficulties, psychocorrection of learning difficulties, neuropsychological approach in diagnosis and correction of learning difficulties, regulatory dysgraphia, acoustic-articulatory dysgraphia, visual-spatial dysgraphia.*

The number of children with learning difficulties is constantly growing. In the context of the new Ukrainian school, the emphasis should be on overcoming these difficulties based on the child's strengths. Among the approaches to the diagnosis and correction of learning difficulties are pedagogical, psychological, neuropsychological. The essence of neuropsychology is the development of unformed areas of the relevant parts of the brain based on the formed and / or preserved, which will further ensure that the child overcomes the relevant learning difficulties. The neuropsychological causes of dysgraphia are analyzed in the work; the typology of dysgraphia (regulatory, acoustic-articulatory, visual-spatial) is highlighted; the types of errors that occur in writing according to the type of dysgraphia are presented. It is established that such errors as omissions, duplications of letters, syllables belong to the regulatory dysgraphia, so the ways of correction should be built based on the development of programming, regulation and control functions. Letter replacement diagnoses acoustic-articulatory dysgraphia, its correction is aimed at the development of auditory perception. Difficulties in the location of the text, the beginning / middle of the line determine the visual-spatial dysgraphia associated with complications of processing kinesthetic and visual information, so the development of visual and spatial perception will overcome the learning difficulties associated with orienting the child in stitching. The professional training of teachers of the new Ukrainian school is important in the context of the analysis of mistakes made by students during writing. The ability not just to record errors, but to analyze them, allows the teacher to make a primary diagnosis of learning difficulties and refer the child to a specialist who will further work on the development of deficient areas and correction of learning difficulties.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта на сьогодні стала одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики в Україні. Перехід до неї зумовлений міжнародно-правовими зобов'язаннями, які передбачають обов'язок держави забезпечити інклюзивну освіту на всіх рівнях на підставі рівних можливостей усіх суб'єктів освітнього процесу. Парадигма цього переходу передбачає відхід від *медичної* і спрямованість на *соціальну* модель сприйняття людини, що змінює акцент із «обмежень» на «адаптацію» особистості до умов соціуму. Важливою складовою частиною інклюзивного середовища, крім створення фізичних умов, постають соціальні умови (якість взаємодії між учасниками освітнього

процесу, формування толерантності та поваги) та відповідна якісна підготовка педагогічних кадрів у контексті ефективної взаємодії із різними категоріями дітей із ООП, чисельність яких щороку збільшується. Так, відповідно до даних Міністерства освіти і науки України у період із 2015/2016 н. р. по 2019/2020 н. р. кількість осіб із ООП, що здобували освіту в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, зросла у 7 разів (з 2 700 осіб з ООП до 19 345 осіб з ООП [1]). Для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами вчитель і асистент мають знати причини відставання, усвідомлювати важливість принципів «компенсаторності» та «заміщуючого онтогенезу» як здатності у процесі формування

знань і вмінь опиратися на менш ушкоджені та/або збережені ланки особистості, вміти фіксувати увагу на досягненнях, проявляти оптимізм, підтримувати віру у можливості дитини. Особливо важливим умінням фахівців, які працюють в інклюзивному класі, є вміння здійснювати первинну психологічну діагностику навчальних труднощів дітей із ООП.

Проблематиці діагностики і корекції навчальних труднощів у дітей молодшого шкільного віку приділили особливу увагу А. Лурія [9], А. Ануфрієв [2], Т. Ахутіна [3,4], Л. Кондратенко [7], Н. Пилаєва [4,10], А. Семенович [11], А. Сиротюк [12], Є. Хомська [13], Л. Цветкова [14] та ін. Так, А. Лурія перевагу надавав нейропсихологічній діагностиці, корекції, створивши «батарею» тестів, яка дозволяє оцінити стан основних вищих психічних функцій, визначити зону ураження мозку, виявити форми порушення. У сучасній психологічній науці і практиці методи А. Лурії відносять до інструментів клінічної нейропсихологічної діагностики, які дозволяють вивчити особливості перебігу та розвитку таких пізнавальних процесів, як: мова, мислення, пам'ять, та основних навчальних умінь: читання, письмо, рахунок [9]. Дослідники А. Ануфрієв, С. Костроміна систематизували навчальні труднощі, узагальнили психодіагностичний інструментарій, спрямований на визначення причин, що лежать у їх основі, представили перелік корекційних вправ на розвиток різноманітних елементів психіки дитини [2]. Л. Цветкова узагальнила психологічні та нейропсихологічні закономірності порушення вищих психічних функцій, розробила наукові засади корекції психічних функцій засобами відновлюваного навчання [11]. Т. Ахутіна дослідила особливості розвитку мовлення, зосередила увагу на діагностиці, корекції, профілактиці труднощів дитини у навчанні, розробила систему розвивального навчання навичок програмування та контролю «Числовий ряд» [3; 4]. Л. Кондратенко систематизувала методики диференціальної діагностики проблем, пов'язаних із розумовим розвитком, навчанням й вихованням дітей молодшого шкільного віку [7]. Вітчизняні дослідники А. Шевцов, О. Ільїна розкрили сучасні теоретичні та практичні питання застосування методик нейропсихологічної корекції розвитку дітей із психофізичними порушеннями [15].

Мета статті полягає у визначенні нейропсихологічних причин навчальних труднощів у дітей шляхом аналізу учнівських письмових робіт; систематизації психокорекційних методів, спрямованих на розвиток відповідних психічних функцій, корекція яких сприятиме подальшому формуванню відповідних навчальних навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нейропсихологія як фундаментальна наука про мозок може дати відповідь на питання сучасної педагогіки щодо закономірностей психомоторного, когнітивного та емоційного розвитку особистості школяра, надати фундаментальне обґрунтування методам і підходам, які застосовуються у роботі з дітьми, сприяти розробці рекомендацій для коригування дефектів розвитку і труднощів у навчанні [15]. Відповідно до загально-функціональної моделі (А. Лурія) мозок розділений на три основні блоки, які мають власну структуру і роль у психічному функціонуванні. За нормального розвитку кожна окремо взята психічна функція забезпечується узгодженою роботою трьох функціональних блоків [9]. Нагадаємо, що перший блок забезпечує регуляцію рівня активності глибинних підкірково-стволових структур, його основна функція полягає у регуляції змін активації мозку. Наслідками порушень роботи першого блоку є знижений тонус кори головного мозку, що призводить до нестійкості уваги, швидкої втомлюваності. Порушення роботи другого блоку – прийому, переробки і зберігання інформації, що йде від аналізаторів – призводить до погіршення: слуху (пошкодження скроневої долі), тактильної чутливості (тім'яної долі), зорового сприйняття (потиличної долі). Третій блок – програмування, регуляції і контролю – забезпечує перебіг усвідомленої психічної діяльності. Його ураження даного відділу призводить до порушень опорно-рухового апарату, інертності, стереотипізації, імпульсивності особистості.

Зазвичай перші місяці навчання у школі досить швидко демонструють несформованість у дитини певних психічних функцій, що, у свою чергу, у наближеному майбутньому призводить до навчальних труднощів, у тому числі: дисграфії (порушення письма), дислексії (порушення читання), дискалькулії (порушення рахунку) [8].

До причин навчальних труднощів відносять:

- 1) педагогічні (дитина пропустила навчальних матеріал або не зрозуміла його);
- 2) психологічні (дитина має підвищену тривожність, невпевненість; спостерігається відсутність мотивації тощо);
- 3) нейропсихологічні (недостатність окремих компонентів різних психічних функцій, зокрема: слабкість процесів програмування, регуляції, контролю, серійної організації рухів і дій (III інформаційний блок); слабкість переробки кінестетичної, слухомовленнєвої, зорової, зорово-просторової інформації (II інформаційний блок); проблеми енергетичного забезпечення діяльності (I інформаційний блок).

Ці труднощі можуть виступати окремо або поєднуватися, тому важливим постає виявлення

первинних і вторинних труднощів шляхом діагностики. Діагностика навчальних труднощів передбачає індивідуальне нейропсихологічне обстеження дитини, коли фахівець має змогу безпосередньо спостерігати за особливостями навчання, виконання навчальних завдань, поведінки, у тому числі під час перерви; застосування тестових методів; аналізу учнівських зошитів. Особливий інтерес представляє аналіз учнівських зошитів, оскільки саме це дозволяє педагогу здійснити оперативну первинну психологічну діагностику імовірних навчальних труднощів дитини і спрямувати її до фахівця, який надалі здійснюватиме психокорекцію.

Для прикладу наведемо аналіз навчальних труднощів письма (дисграфія), які можна визначити, перевіряючи письмову учнівську роботу. Для початку зазначимо, що для того, аби писати (нейропсихологічні основи письма), учню необхідно:

1) бути сконцентрованим, проте не надто збудженим, за що відповідають підкоркові структури головного мозку;

2) поставити собі мету – писати, спланувати текст, який буде написаний, у ході роботи перевіряти себе, за що відповідає передня лобна зона, функції програмування, регуляції і контролю;

3) аналізувати звуки, розрізняти їх (скроневі відділи і слухове сприйняття);

4) упізнавати, розрізняти букви (потиличні відділи і зорове сприйняття).

5) орієнтуватися на аркуші паперу (просторове сприйняття);

6) усвідомлювати моторний образ букви: куди рухається рука під час письма (тім'яний відділ і кінестетичне сприйняття);

7) поволі переключатися від одного елементу моторної програми до іншого (задньо лобні відділи: організація рухів і навички переключення) [6].

Якщо не сформований хоча б один із компонентів вищих психічних функцій, це призведе

до порушень у формуванні шкільних навичок, зокрема письма. У таблиці 1 представлений взаємозв'язок особливостей письма з різновидами дисграфії.

Первинне виявлення проблем у навчанні, яке може бути здійснено вчителем, який перевіряє навчальні роботи, потребує подальшої корекційної роботи з боку психолога, батьків. Серед підходів до корекції навчальних труднощів прийнято виділяти: педагогічний, психологічний, нейропсихологічний. Останній ставить за мету аналіз стану різних компонентів психічних функцій, кожен із яких пов'язаний із роботою окремих відділів головного мозку (*тім'яна* зона: сприйняття інформації, яка іде від тіла; *скронева* зона: слухова переробка інформації; *потилична* зона – зорова система; *тім'яно-скронево-потилична* зона: простір; *лобна* зона: утримання, контроль, переключення [9]) з метою виділення найбільш слабких (які потребують корекції) та найбільш сильних ланок вищих психічних функцій, на які варто опиратися у розвивально-корекційній роботі. Психологічну корекцію навчальних труднощів здійснює фахівець, проте поєднання зусиль у тріаді «вчитель, психолог, батьки» дає швидші та стійкіші результати. У таблиці 2 представимо різновиди корекційних ігор і загальні рекомендації батькам відповідно до труднощів у навчанні із урахуванням принципу «заміщуючого онтогенезу».

Нейропсихологічна корекція психічних, психосоматичних факторів піддається змінам завдяки гнучкій мозковій організації функцій: мови, пам'яті, сприйняття, відчуттів, міжфункціональних процесів та поведінкових форм. Шляхом створення спеціальних належних умов, завдяки пластичності нейробіологічних систем дитини за умов скоординованих зусиль між фахівцями та батьками можна досягти високих результатів у корекції навчальних труднощів.

Таблиця 1

Взаємозв'язок особливостей письма із різновидами дисграфії

Тип помилки на письмі	Різнovid дисграфії
Пропуск елементів букв, складів, слів; дубляж букв, складів, слів; антиципації; контамінація двох слів у одне; пропуск великих букв, знаків, велика кількість орфографічних помилок за умови знань дитиною необхідних правил	<i>Регуляторна</i> дисграфія (не сформованість функцій програмування, регуляції і контролю, III блок)
Заміна букв, що передають схожість за звучанням: глухих-дзвінких, твердих-м'яких; заміна букв, близьких за вимовою	<i>Акустико-артикуляційна</i> дисграфія (труднощі, обумовлені дефіцитом слухової інформації II блок, ліва півкуля)
Труднощі у знаходженні початку рядка, відступів між словами, коливання нахилу, натискання, ширини, висоти; заміна схожою за написанням букви; забування букв, складність переходу від друкованої до письмової букви	<i>Зорово-просторова</i> дисграфія (слабкість переробки кінестетичної та зорової інформації II блок, права півкуля)
Низька працездатність, швидка втомлюваність, надмірна рухливість, емоційна нестійкість, особливості моторної сфери, зайві рухи	Проблеми енергетичного забезпечення діяльності (I блок)

Таблиця 2

Різновиди корекційних ігор і загальні рекомендації батькам відповідно до труднощів у навчанні з урахуванням принципу «заміщуючого онтогенезу»

Труднощі	Корекційні ігри	Рекомендації батькам
I функціональний блок мозку		
регуляції активності	Корекційні ігри, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, підтримку активності дитини, покращення її самооцінки. Вправи по формуванню правильного дихання; масаж, самомасаж; розтяжки; окорухові вправи; повзання [15].	Прогулянки з метою кисневого насичення мозку дитини, вітаміни, спортивні секції, позитивний емоційний фон, комунікація усіх членів родини.
II функціональний блок мозку		
обумовлені дефіцитом слухової інформації	Вербальні ігри: «Слова, що відрізняються одним звуком», «Слова на заданий звук», «Піймай звук», «Міста», «Карусель зі слів», «Орфографічний фоторобот», «Шибениця», «Скрабл», «Ерудит» Шифр слова за малюнками [6].	Слідкувати за якістю власного мовлення. Слідкувати за розумінням слухових інструкцій дитиною. Спонукаати дитину до пошуку невідомих слів у інтернеті. Вести бесіди на довільні теми. Використовувати вправи на розвиток фонематичного сприйняття і слухомовленнєвої пам'яті. Розпізнавати звуки природи та оточуючого простору, у тому числі – побутові шуми.
обумовлені дефіцитом кінестетичної інформації	Нейропсихологічні вправи по типу: «Кулак, долонь, ребро» [3], «Чарівний мішечок»	
обумовлені дефіцитом зорової інформації	«Накладені картинки» «Зашумлені малюнки» «Незавершені малюнки» Ігри на зорову увагу і пам'ять [4]. Малювання по крапках, домальовування фігур, яких не вистачає, конструювання та копіювання [15].	
обумовлені дефіцитом зорово-просторової інформації	Розрізані малюнки «Намалюй без зразка» Кубики Кооса [3].	
III функціональний блок мозку		
несформованість функцій програмування, регуляції і контролю	Вербальні ігри: «Так-ні не говори», «Розширення речення» [2]. Рухові ігри: «Будь ласка», «Роби те, що скажу, а не те, що покажу», «Руки, ноги, голова», «Класики». Дидактичні ігри: «Москіто», «Парковка», «Добль», «Лото» [5]. Ігри на розвиток робочої (оперативної) пам'яті: запам'ятовування розташування предметів. Бланкові ігри: «Коректурні проби» (прості, з переключенням), «Шифровка», «Графічні диктанти», «Серійні малюнки», «4 зайвий», «Сортування кольорових фігур», Куб Лінка Ігри на розвиток довільної уваги [7].	Дії щодо планування і виконання дій спочатку разом із дорослим, максимально розгорнуто, поступово зводячи до мінімуму спільні дії з акцентом на самостійне планування і виконання. Прищеплення правил: гігієни, культури спілкування, культури гри. Організація належного середовища. Режим дня, розклад (із опорою на картки-підказки). Виконання домашніх обов'язків.

Висновки. Таким чином, встановлено, що до нейропсихологічних причин навчальних труднощів у дітей відносять недостатню сформованість окремих компонентів різних психічних функцій; визначено, що первинну нейропсихологічну діагностику може здійснювати учитель шляхом ретельного аналізу учнівських зошитів; представлено типи помилок на письмі та

їх співвідношення із причинами нейропсихологічних порушень; узагальнено перелік психокорекційних вправ відповідно до виявленого порушення, подано рекомендації батькам. До перспектив подальших розвідок відносимо аналіз математичних навчальних труднощів, шляхи їх первинної нейропсихологічної діагностики і корекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Звіт за результатами дослідження щодо доступу дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти у Львівській області. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_dostupu_do_inklyuzyvnoyi_osvity_2_02_04.pdf
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как определить трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. Москва : «Ось-89», 1999. 224 с.
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме. *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция* / Под ред. О.А. Величенковой. Москва : Изд-во «Логомаг», 2018. С. 76–95.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 320 с.
5. Батарей тестов для обследования детей 6–9 лет. URL : <https://drive.google.com/file/d/1U27CPI-F3R6TTtNXsSUMSZ5dXGXW3DIxv/view?gcmes=9635732204&gcmlg=3452274>
6. Выявление дефицитарных зон и работа с ними при коррекции нарушений учебных навыков. URL : https://www.youtube.com/watch?v=Hlsmz_X05_Y
7. Кондратенко Л. Первинне обстеження для виявлення потенційних навчальних труднощів дітей. *Психолог*. 2004. № 36(132). С. 18–24.
8. Загальна психологія: навчальний посібник / за заг. ред. Р.А. Калениченка, О.Г. Льовкіної, І.О. Петухової. Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2019. 446 с.
9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 384 с.
10. Пылаева Н.М. Опыт нейропсихологического исследования детей 5–6 лет с задержкой психического развития. *Вестник Московского университета*. 1995. № 3. С. 37–45.
11. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие. Москва : Генезис, 2005. 319 с.
12. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва : ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
13. Хомская Е.Д. Нейропсихология : 4-е издание. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 496 с.
14. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Проблема синдрома в нейропсихологии детского возраста. *Вопросы психологии*. 2009. № 2. С. 164–170.
15. Шевцов А., Іліна О. Нейропсихологічний підхід до корекції розвитку дітей з порушеннями рухової системи. *Актуальні проблеми корекційної освіти: М-во освіти та науки України, Національний педагогічний університет імені Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка* / за редакцією В.М. Синьов, О.В. Гаврилов. Випуск 5. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. С. 347–360.

REFERENCES

1. Zvit za rezul'tatamy doslidzhennya shchodo dostupu ditey z osoblyvymy osvitynymi potrebamy do inklyuzyvnoyi osvity u L'vivs'kiy oblasti [Report on the results of a study on access of children with special educational needs to inclusive education in Lviv region]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_dostupu_do_inklyuzyvnoyi_osvity_2_02_04.pdf [in Ukrainian].
2. Anufriyev A.F., Kostromyna S.N. (1999) Kak opredelyt' trudnosity v obuchenyy detey. Psykhodyahnostycheskiye tablytisy. Psykhodyahnostycheskiye metodyky. Korrektsyonnye uprazhnenyya [How to identify difficulties in children's learning. Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic techniques. Corrective exercises] M. : «Os'-89» [in Russian].
3. Akhutyna T.V. (2018) Neyropsykhologicheskyy analiz oshybok na pys'me [Neuropsychological analysis of writing errors]. M. : Yzd-vo «Lohomah», pp. 76–95. [in Russian].
4. Akhutyna T.V., Pylaeva N.M. (2008) Preodolentye trudnostey uchenyya: neyropsykhologicheskyy podkhod [Overcoming learning difficulties: a neuropsychological approach]. SPb. : Pyter [in Russian].
5. Batareya testov dlya obsledovanyya detey 6-9 let [Battery of tests for examination of children 6–9 years]. Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/1U27CPIF3R6TTtNXsSUMSZ5dXGXW3DIxv/view?gcmes=9635732204&gcmlg=3452274> [in Russian].
6. Vyyavlenye defytsytarnykh zon y rabota s nymy pry korrektsyy narushenyu uchebnykh navykov [Identification of deficient zones and work with them in the correction of violations of learning skills]. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=Hlsmz_X05_Y [in Russian].

7. Kondratenko L. (2004) Pervynne obstezhennya dlya vyyavlennya potentsiynikh navchal'nykh trudnoshchiv ditey [Initial examination to identify potential learning difficulties of children] *Psykhologh.* No36, pp. 18–24. [in Ukrainian].
8. Kalenychenko R.A., L'ovkina O.H., Pyetukhovi I.O. (2019) Zahal'na psykholohiya: navchal'nyy posibnyk. [General psychology: a textbook]. Irpin': Universytet derzhavnoyi fiskal'noyi sluzhby Ukrainy. [in Ukrainian].
9. Luriya A.R. (2013) Osnovy neyropsikhologii: ucheb. posobiye dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. Obrazovaniya [Fundamentals of neuropsychology]. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». [in Russian].
10. Pylayeva N.M. (1995) Opyt neyropsikhologicheskogo issledovaniya detey 5–6 let s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Experience of neuropsychological research of children 5–6 years with mental retardation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* No 3. pp. 37–45. [in Russian].
11. Semenovich A.V. (2005) Vvedeniye v neyropsikhologiyu detskogo vozrasta: uchebnoye posobiye [Introduction to childhood neuropsychology]. M. : Genезis [in Russian].
12. Sirotyuk A. L. (2003) Neyropsikhologicheskoye i Psikhofiziologicheskoye soprovozhdeniye obucheniya. [Neuropsychological and psychophysiological support of training] M. : TTS Sfera [in Russian].
13. Khomskaya Y. D. (2005) Neyropsikhologiya: chetvortoye izdaniye. [Neuropsychology]. SPb. : Piter [in Russian].
14. Tsvetkova L. S., Tsvetkov A. V.(2009) Problema sindroma v neyropsikhologii detskogo vozrasta [The problem of the syndrome in childhood neuropsychology]. *Voprosy psikhologii.* No 2. pp. 164–170 [in Russian].
15. Shevtsov A., Ilina O. (2015) Neyropsykhologichnyy pidkhid do korektsiyi rozvytok ditey z porushennyamy rukhovoyi systemy [Neuropsychological approach to the correction of the development of children with motor disorders]. *Aktual'ni problemy korektsiyanoi osvity: M -vo osvity ta nauky Ukrainy, Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni Drahomanova,* Vol. 5. Pp. 347–360 [in Ukrainian].

КОМУНІКАТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ, СХИЛЬНИХ ДО ЛІДЕРСТВА

Підбуцька Н. В.

*доктор психологічних наук,
професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
вул. Курпичова, 2, Харків, Україна
orcid.org/0000-0001-5319-1996
podbutskaya_nina@ukr.net*

Книш А. Є.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
вул. Курпичова, 2, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-0211-2535
n_knysh@ukr.net*

Богдан Ж. Б.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
вул. Курпичова, 2, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-1560-9516
janna.bogdan1979@gmail.com*

Чебакова Ю. Г.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
вул. Курпичова, 2, Харків, Україна
orcid.org/0000-0001-9317-8585
chebakova.khpi@gmail.com*

Ключові слова: *лідерство, психологи, комунікативні властивості, професійний розвиток, майбутні фахівці.*

Дослідження присвячене темі комунікативних властивостей студентів-психологів, що схильні до лідерства. Тема дослідження зумовлена популярністю спеціальності «Психологія», що зростає, і необхідністю вдосконалення освітніх програм не тільки в напрямі забезпечення ключових фахових компетентностей, а й у напрямі розвитку soft skills, до яких відносяться лідерство та комунікативні здібності. Акцент робиться на необхідності визначення особливостей комунікативних особливостей майбутніх психологів схильних до лідерства з метою подальшої розробки індивідуалізованих програм розвитку лідерства студентів цього професійного напрямку.

У дослідженні взяли участь 60 студентів 3–4 курсів, що навчаються на освітній програмі «Психологія». У дослідженні використані методики: багатофакторний опитувальник лідерства Б. Басса, методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, п'ятифакторний опитувальник особистості Р. Маккрає і Т. Коста.

За результатами дослідження визначено, що більшість студентів має середній рівень лідерських якостей. Усі фактори трансформаційного лідерства добре розвинені в психологів, але найбільше виражені вплив та управління. Домінуючими типами міжособистісних взаємовідносин у студентів із високим рівнем лідерства є авторитарний і товариський стиль, а з низьким – товариський та альтруїстичний. Особистісні характеристики психологів: із високим рівнем лідерства: екстраверсія (оптимістичні, активні й енергійні), прихильність (добрі та чуйні); з низьким рівнем: інтроверсія (не впевнені в собі, замкнуті й розсудливі), відособленість (самотійні, незалежні й холодні в ставленні до інших). В обох досліджуваних групах виявлені самоконтроль (відповідальні, точні й наполегливі), емоційна стійкість (емоційно зрілі, спокійні й реалістичні) та експресивність (емоційність і легке ставлення до життя).

COMMUNICATIVE TRAITS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS WITH TENDENCY TO LEADERSHIP

Pidbutska N. V.

*Doctor of Psychological Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy
and Psychology of Social Systems Management
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
Kirpichova str., 2, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5319-1996
podbutskaya_nina@ukr.net*

Knysh A. Ye.

*Ph.D. in Psychology,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
and Psychology of Social Systems Management
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
Kirpichova str., 2, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0211-2535
n_knysh@ukr.net*

Bogdan Z. B.

*Ph.D. in Psychology,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
and Psychology of Social Systems Management
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
Kirpichova str., 2, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1560-9516
janna.bogdan1979@gmail.com*

Chebakova Y. H.

Ph.D. in Pedagogy,

*Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"*

Kirpichova str., 2, Kharkiv, Ukraine

orcid.org/0000-0001-9317-8585

chebakova.khpi@gmail.com

Key words: *leadership, psychologists, communicative properties, professional development, future specialists.*

The research is devoted to the topic of communicative traits of students-psychologists who are inclined to leadership. The research topic is due to the growing popularity of the specialty "Psychology" and the need to improve educational programs not only in the direction of providing key professional competencies, but also in the development of soft skills, which include leadership and communication skills. Emphasis is placed on the need to determine the features of communicative skills of future psychologists inclined to leadership in order to further develop individualized programs for leadership development of students in this professional field.

The study involved 60 students of 3–4 courses studying in the educational program "Psychology". The following methods were used in the study: B. Bass's multifactor questionnaire of leadership, T. Leary's method of diagnostics of interpersonal relations, R. McCray's and T. Costa's five-factor personality questionnaire.

According to the results of the study, it was determined that most students have an average level of leadership qualities. All factors of transformational leadership are well developed in psychologists, but the most pronounced are influence and management. The dominant types of interpersonal relationships in students with a high level of leadership are authoritarian style and friendly, and with low – friendly and altruistic. Personal characteristics of psychologists: with a high level of leadership: extraversion (optimistic, active and energetic), commitment (kind and sensitive); with a low level: introversion (insecure, closed and sensible), isolation (independent, independent and cold in relation to others). In both study groups were found: self-control (responsible, accurate and persistent), emotional stability (emotionally mature, calm and realistic) and expressiveness (emotionality and easy attitude to life).

Постановка проблеми. Останніми роками психологія перетворилася в один із найбільш популярних напрямів професійної підготовки й міцно тримається в десятці найбільш популярних серед абітурієнтів професій, за даними Міністерства освіти і науки України. Причин такої популярності декілька: невелика кількість предметів, пов'язаних із «точними» науками, що викликають складнощі в більшості абітурієнтів; романтизація професії психолога; бажання розібратися в собі; бажання допомогти іншим; спрямованість на саморозвиток. Одним із найбільш актуальних напрямів такого саморозвитку є розвиток лідерських якостей.

Лідерські якості є одними з найбільш затребуваних, адже вони пов'язані не тільки зі здатністю до управління іншими людьми, а й із самоорганізацією та спрямованістю на успіх. Згідно з остан-

німи дослідженнями (М. Хекман, К. Джонсон, Р. Фрідер), лідерські здібності міцно пов'язані з особистісними рисами та розвиваються в контексті розвитку комунікативних характеристик особистості [5; 6]. У цьому контексті надзвичайного значення набуває визначення комунікативних характеристик, які пов'язані з схильністю до лідерства майбутніх студентів-психологів, що дасть змогу розробити й упровадити сучасні програми розвитку лідерства в майбутніх фахівців цієї сфери.

Зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Тема дослідження пов'язана з важливим практичним завданням, а саме розвитком soft skills майбутніх психологів, зокрема здатністю до лідерства. Щорічно заклади вищої освіти України випускають сотні студентів, що мають диплом психолога, але далеко не всі з них

здатні реалізуватися в професії. Розвиток здатності до лідерства представників цієї групи сприяє підвищенню їхньої адаптивності, спрямованості на успіх, готовності до подолання перешкод. Розробка ефективних програм розвитку лідерства майбутніх психологів можлива лише за умови уточнення зв'язків між схильністю до лідерства й іншими особистісними характеристиками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тема лідерства активно досліджується у світі останні сто років, але її популярність у середовищі вітчизняних науковців зростає лише в останні два десятиліття. До теми лідерства в процесі підготовки майбутніх психологів звертаються педагоги, психологи та соціологи.

Аналіз закордонних досліджень указує на зосередженість науковців на вивченні ролі лідерства в різних сферах діяльності психолога.

Р. Ріджіо зосереджує увагу на можливостях психологів у «викладанні лідерства». Дослідник доводить, що навчати інших бути лідерами є здатністю, що притаманна будь-якому психологу. Він пов'язує це з тим, що психологи є природними лідерами завдяки рівню розвитку їхніх комунікативних і соціальних навичок, емоційному інтелекту. Володіючи навичками лідера, психологи завдяки здатності до рефлексії добре розуміють «механіку» лідерства та можуть без проблем навчати цього інших [9]. Головним у контексті дослідження є визначення зв'язків між лідерством і комунікативними здібностями психологів.

А. Ванг із колегами дослідив основні виклики, з якими зіштовхуються психологи-лідери, чия діяльність пов'язана з управлінням. Серед основних проблем прояву лідерства дослідники виділяють погане розуміння себе, нездатність донести свою думку до послідовників, надмірну зосередженість на собі та своїх переживаннях. Якщо психолог-управлінець має такі проблеми, прояв його лідерства буде залишатися під великим питанням. Дослідники роблять висновок, що здатність до лідерства не можна розвивати ізольовано від інших особистісних рис і здатностей, особливо тих, що пов'язані з комунікацією [11].

С. Шульман, Р. Фасінгер, Дж. Гуд, А. Хьюїтт із колегами займаються вивченням прояву лідерства в психологічному консультуванні. У дослідженнях можна знайти деякі спільні висновки, а саме: психолог-консультант має володіти навичками лідера, бо тільки в цьому випадку клієнти будуть готовими довіряти психологу й «слідувати» за ним у пошуках себе; 2) лідерство є складним особистісним утворенням, що пов'язане з особистісними рисами та може бути розвиненим у ході навчання і тренінгів [7; 10].

Дж. Арентт із колегами дослідив вплив комунікативних здібностей на успішність лідерства пси-

хологів. Дослідник довів, що психологи-лідери, які володіють високим рівнем самоусвідомлення й розвиненими комунікативними здібностями, є більш успішними лідерами, що проявляється в більшій задоволеності їхніх послідовників своєю діяльністю під управлінням психолога-лідера [3]. Таким чином, ми бачимо ще один доказ важливості комунікативних характеристик у процесі реалізації лідерства.

К. Йохансен та Е. Бек досліджували роль стратегічної комунікації в діяльності лідерів. Ними визначено, що лідеру недостатньо бути лише комунікабельною людиною. Він має володіти стратегічним типом мислення й уміти транслювати свої думки послідовникам таким чином, щоб вони могли усвідомити не тільки актуальні завдання, а й майбутню перспективу діяльності. Дослідники також доходять висновку щодо важливості розвитку стратегічної комунікації майбутніх лідерів [8].

Дослідження вітчизняних дослідників переважно зосереджені на визначенні лідерських якостей майбутніх психологів.

О. Корякін досліджує педагогічні умови формування конструктивного лідерства майбутніх магістрів гуманітарного профілю [1]. В. Бондаренко й О. Романовський вивчають педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх психологів [2]. В обох дослідженнях можна визначити спільні риси, а саме: визнання важливості лідерства в діяльності сучасних психологів; виділення комунікативних якостей як таких, що пов'язані з лідерством. Разом із тим у перерахованих дослідженнях зв'язок між лідерством і комунікативними здібностями доводиться лише на основі теоретичного аналізу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз останніх досліджень указує на недостатню дослідженість саме у вітчизняній науці характеру зв'язків між проявами лідерства та комунікативними здібностями майбутніх психологів. Подібні зв'язки є дуже добре дослідженими в закордонній психології. Та маємо зазначити, що зміст освітніх програм та особливості розвитку майбутніх психологів в Україні й закордоном мають свої відмінності. Щоб займатися розробкою програм розвитку лідерства майбутніх психологів, ми маємо емпірично вивчити особливості прояву комунікативних здібностей у студентів, які схильні до лідерства.

Мета роботи полягає у визначенні комунікативних рис, що притаманні майбутнім психологам зі схильністю до лідерства.

Виклад основного матеріалу. Дослідження здійснено на базі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету «Харківський полі-

технічний інститут». У дослідженні взяли участь 60 студентів 3–4 курсів, що навчаються на освітній програмі «Психологія».

У дослідженні використано методики:

1. Багатофакторний опитувальник лідерства Б. Басса.
2. Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі.
3. П'ятифакторний опитувальник особистості Р. Маккрає і Т. Коста.

З метою визначення комунікативних особливостей студентів, схильних до лідерства, проведено дослідження з використанням психологічних методик, які згадані вище. Отримані результати будуть наведені нижче.

Отримані дані свідчать про те, що 40% студентів-психологів мають високий рівень схильності до лідерства, це означає, що вони прокладають нові шляхи, є мрійниками і провидцями. Ці якості лідера мотивують, надихають людей на дії далеко за межею того рівня, на якому вони діяли раніше. Середній рівень мають 53,33% студентів, тобто вони можуть посилювати мотивацію, моральний дух і продуктивність послідовників за допомогою різних механізмів, але приймати ризиковані дії вони готові залежно від ситуації. Такі люди спочатку добре все обмірковують і тільки потім діють. Низький рівень мають 6,67% респондентів, у них є здатності та якості, притаманні трансформаційному лідеру, але їх потрібно розвивати. Дуже високого рівня й дуже низького не виявлено в цій групі респондентів.

Кожен з опитуваних студентів схильний до лідерства, але для того, щоб у подальшому стати керівником, за яким будуть слідувати люди, або ж просто вміти знаходити нестандартні рішення проблем, треба постійно розвиватися й самовдосконалюватися.

Далі на рисунку 1 зображено результати рівня за шкалами методики «Багатофакторний опитувальник лідерства» Б. Басса й інших.

Узагальнюючи результати, можемо побачити, що студенти вміють підбирати стиль управління залежно від групи та ситуації, мають вплив і здатні надихати інших на досягнення спільної мети. Вони є авторитетами серед свого оточення. Студенти-психологи розуміють, що треба мотивувати людей, і роблять це, але не завжди ефективно. Організування групової роботи теж може викликати труднощі, та вони легко їх долають. Творчий і креативний підхід до ситуації потрібно розвивати, щоб із легкістю долати труднощі. Можна відмітити те, що на цей момент респонденти більш зацікавлені своїми ідеями й тим, як їх можна втілити в життя, а не на самих людях та індивідуальному підході до них, тому й вийшли такі дані.

Щодо комунікативних здібностей, то опитувані з легкістю формують довіру до себе, розповідають ідеї та спонукають до дії, адаптують стиль спілкування залежно від групи й ефективно взаємодіють з оточуючими. Результати дослідження домінуючого типу відносин із використанням методики Т. Лірі «Діагностика міжособистісних відносин» зображено на рисунку 2.

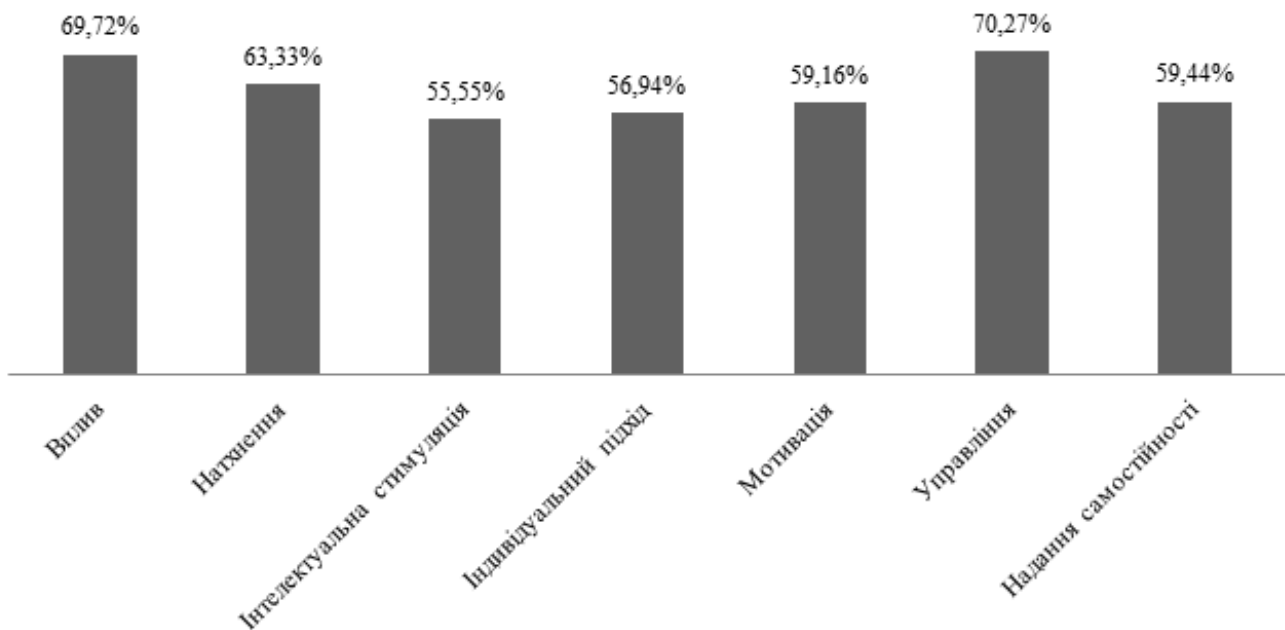


Рис. 1. Вираженість факторів трансформаційного лідерства (у %)

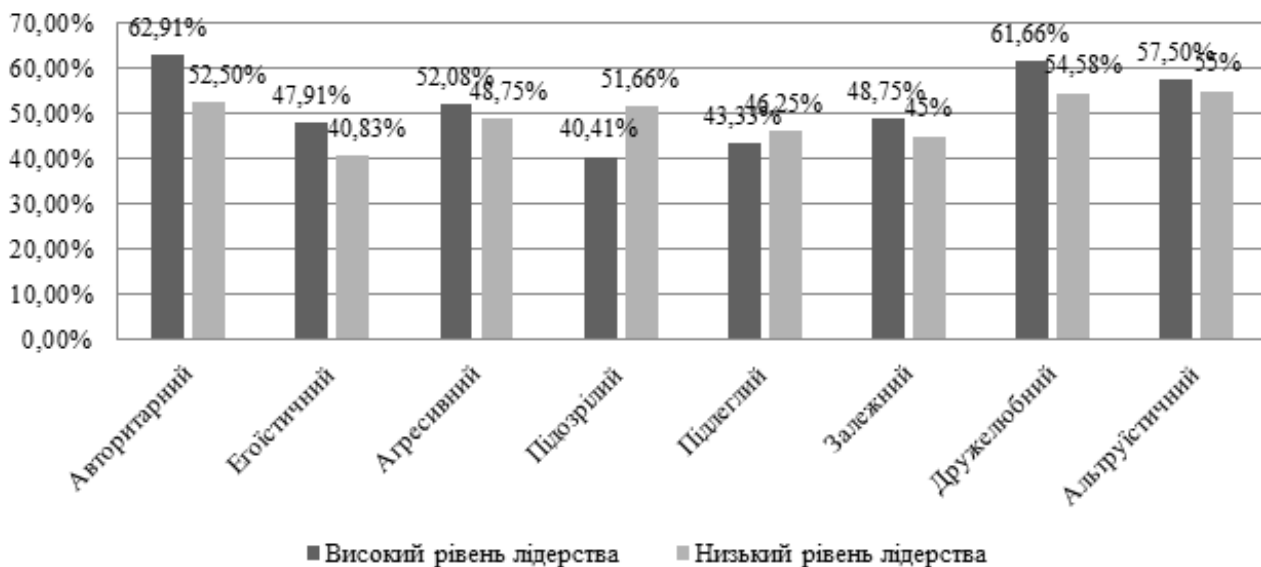


Рис. 2. Порівняння поведінки в міжособистісній взаємодії студентів з високим і низьким рівнями трансформаційного лідерства (у %)

За даними результатами, визначено й установлено індекс домінування та товариськості:

– студенти з високим рівнем лідерства: 80% отримали позитивний результат за формулою «Домінування» та 53,33% – за формулою «Товариськості», це означає, що більшість психологів прагне до лідерства в спілкуванні, а до товариськості звертається не завжди;

– студенти з низьким рівнем лідерства: 66,66% отримали позитивний результат за формулою «Товариськість» і 60% – «Домінуванню», це означає, що ця група респондентів прагне до встановлення доброзичливих взаємин і співпраці з

оточуючими, лідерство не є основним фактором установа зв'язків.

Домінуючими типами поведінки в студентів із високим рівнем лідерства є авторитарний стиль і товариський, а з низьким – товариський та альтруїстичний. Кожен доповнює один одного, має свій вплив на середовище й оточуючих. Перша група психологів оптимістична, активна, має високу мотивацію, прагне займати лідерську позицію та вести за собою людей. Опитувані залежні від думки оточуючих, але водночас не сприймають критику на свою адресу. Друга група прагне всім допомогти, дуже відповідальна, люб'язна з усіма,

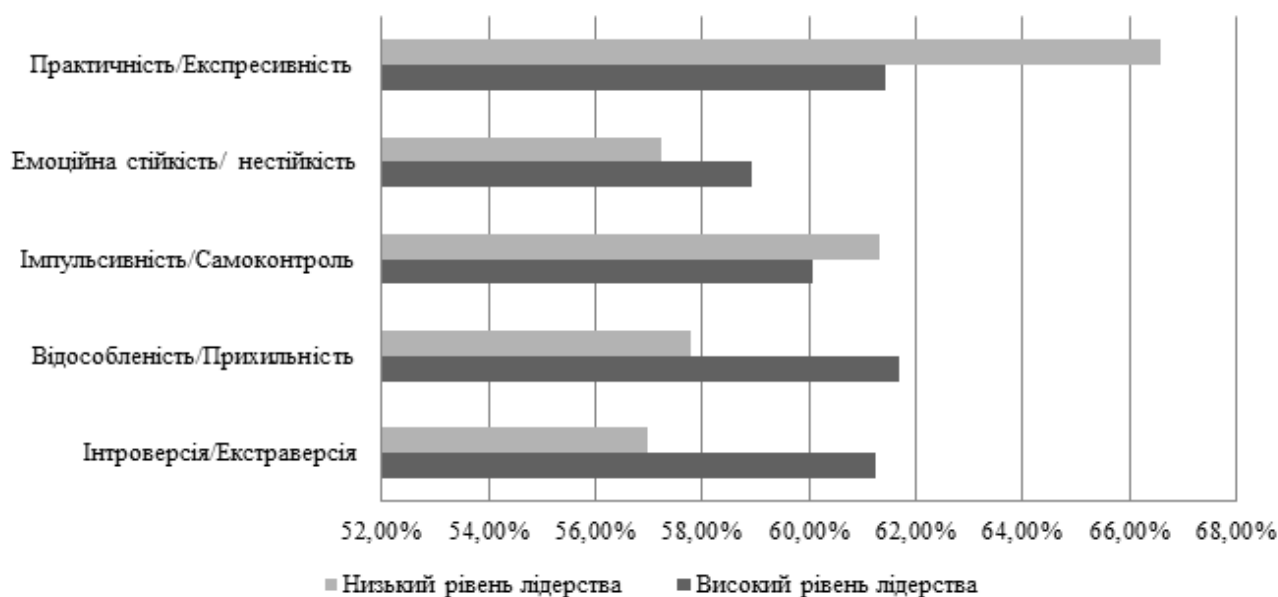


Рис. 3. Порівняльна гістограма вираженості особистісних рис у студентів із високим і низьким рівнем лідерства (у %)

орієнтована на прийняття й соціальне схвалення. Обидві групи мають свої особливості, за домінуючим типом міжособистісних взаємин легко відрізнити групу з високим і низьким рівнями лідерства.

Далі на рисунку 3 зображено результати методика Р. Маккрає і Т. Кости «П'ятифакторний опитувальник особистості».

В обох групах з високим і низьким рівнем лідерства переважає експресивність (61,42% та 66,57%), але в респондентів з низьким рівнем вона виражена найяскравіше. Варто зауважити, що практичність у психологів не виявлена. Такі люди емоційні й реалістичні, уникають рутинної роботи. Дуже легко відносяться до життя та відчують безтурботність. Вони частіше довіряють своїм почуттям і інтуїції, ніж здоровому глузду, мало звертають уваги на поточні повсякденні справи й обов'язки.

Висновки. Проведений емпіричний аналіз дав змогу визначити комунікативні особливості студентів-психологів схильних до лідерства, а саме:

– більшість студентів має середній рівень лідерських якостей;

– усі фактори трансформаційного лідерства добре розвинені в психологів, але найбільше виражені вплив та управління;

– домінуючими типами міжособистісних взаємовідносин у студентів із високим рівнем лідерства є авторитарний і товариський стилі, а з низьким – товариський та альтруїстичний;

– особистісні характеристики психологів: із високим рівнем лідерства: екстраверсія (оптимістичні, активні та енергійні), прихильність (добрі та чуйні); з низьким рівнем: інтроверсія (не впевнені в собі, замкнуті та розсудливі), відособленість (самотійні, незалежні й холодні в ставленні до інших). В обох досліджуваних групах виявлені самоконтроль (відповідальні, точні й наполегливі), емоційна стійкість (емоційно зрілі, спокійні й реалістичні) та експресивність (емоційність і легке ставлення до життя).

Перспективи подальших досліджень полягають у уточненні зв'язків між проявами лідерства й особистісними характеристиками майбутніх психологів з метою розробки та впровадження в їхню підготовку індивідуалізованих програм розвитку лідерства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корякін О.О. Педагогічні умови розвитку конструкторного лідерства майбутніх магістрів гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2018. 20 с.
2. Романовський О.Г., Бондаренко В.В. Інноваційне формування повного спектру особистісних якостей лідера у всіх видах професійної діяльності на прикладі майбутніх психологів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 2. С. 3–13.
3. Arendt J.F., Pircher Verdorfer A., Kugler K.G. Mindfulness and leadership: Communication as a behavioral correlate of leader mindfulness and its effect on follower satisfaction. *Frontiers in psychology*. 2019. № 10. P. 667.
4. Fassinger R.E., Good G.E. Academic leadership and counseling psychology: Answering the challenge, achieving the promise. *The Counseling Psychologist*. 2017. № 45(6). P. 752–780.
5. Frieder R.E., Wang G., Oh, I.S. Linking job-relevant personality traits, transformational leadership, and job performance via perceived meaningfulness at work: A moderated mediation model. *Journal of Applied Psychology*. 2018. № 103(3). P. 324.
6. Hackman M.Z., Johnson C.E. *Leadership: A communication perspective*. Waveland press. 2013. P. 530.
7. Hewitt A.A., Watson L.B., DeBlaere C., Dispenza F., Guzmán C.E., Cadenas G., Ferdinand L. Leadership development in counseling psychology: Voices of leadership academy alumni. *The Counseling Psychologist*. 2017. № 45(7). P. 992–1016.
8. Johansson C., Bäck E. Strategic leadership communication for crisis network coordination. *International Journal of Strategic Communication*. 2017. № 11(4). P. 324–343.
9. Riggio R.E. Teaching leadership: Most any psychologist can do it. *Teaching of Psychology*. 2015. № 42(4). P. 361–367.
10. Shullman S.L. Leadership and counseling psychology: Dilemmas, ambiguities, and possibilities. *The Counseling Psychologist*. 2017. № 45(7). P. 910–926.
11. Wang A.Y., Frederick C.M. Leadership in higher education: Opportunities and challenges for psychologist-managers. *The Psychologist-Manager Journal*. 2018. № 21(3). P. 197.

REFERENCES

1. Koriakin O.O. Pedagogical conditions for the development of constructive leadership of future masters of the humanities in the process of professional training] : avtoref. dys. ...

- kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka prof. osvity. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka, 2018. 20 s. [In Ukrainian].
2. Romanovskyi O.H., Bondarenko V.V. Innovatsiine formuvannia povnoho spektru osobystisnykh yakostei lidera u vsikh vydakh profesiinoi diialnosti na prykladi maibutnikh psykholohiv [Innovative formation of the full range of personal qualities of a leader in all types of professional activities on the example of future psychologists]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy*. 2017. № 2. S. 3–13 [In Ukrainian].
 3. Arendt J.F., Pircher Verdorfer A., Kugler K.G. Mindfulness and leadership: Communication as a behavioral correlate of leader mindfulness and its effect on follower satisfaction. *Frontiers in psychology*. 2019. № 10. P. 667.
 4. Fassinger R.E., Good G.E. Academic leadership and counseling psychology: Answering the challenge, achieving the promise. *The Counseling Psychologist*. 2017. № 45(6). P. 752–780.
 5. Frieder R.E., Wang G., Oh, I.S. Linking job-relevant personality traits, transformational leadership, and job performance via perceived meaningfulness at work: A moderated mediation model. *Journal of Applied Psychology*, 2018. № 103(3). P. 324.
 6. Hackman M.Z., Johnson C.E. *Leadership: A communication perspective*. Waveland press. 2013. P. 530.
 7. Hewitt A.A., Watson L.B., DeBlaere C., Dispenza F., Guzmán C.E., Cadenas G., Ferdinand L. Leadership development in counseling psychology: Voices of leadership academy alumni. *The Counseling Psychologist*. 2017. № 45(7). P. 992–1016.
 8. Johansson C., Bäck E. Strategic leadership communication for crisis network coordination. *International Journal of Strategic Communication*. 2017. № 11(4). P. 324–343.
 9. Riggio R.E. Teaching leadership: Most any psychologist can do it. *Teaching of Psychology*. 2015. № 42(4). P. 361–367.
 10. Shullman S.L. Leadership and counseling psychology: Dilemmas, ambiguities, and possibilities. *The Counseling Psychologist*. 2017. № 45(7). P. 910–926.
 11. Wang A.Y., Frederick C.M. Leadership in higher education: Opportunities and challenges for psychologist-managers. *The Psychologist-Manager Journal*. 2018. № 21(3). P. 197.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Реброва О. О.

аспірант

Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

вул. Максима Берлінського, 9, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-9540-7556

alimp.kharkov@gmail.com

Ключові слова: *сублінгова підсистема, психоедукація, психологічний супровід, діти з особливими освітніми потребами, родина, батьківсько-дитячі стосунки, модель.*

У статті розглядається організація дослідження психологічного супроводу батьків, які виховують дітей раннього віку з особливими освітніми потребами. У процесі дослідження реалізована модель дослідження батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, на рівні двох підсистем, яка включає чотири напрями: індивідуальний, шлюбний, батьківський, батьківсько-дитячий.

Проаналізовано, що шлюбна підсистема характеризує інтимні взаємини між подружжям і передбачає прояв симпатії та почуттів, те, як потрібно ставитися до свого партнера в стресовій ситуації, як вирішувати конфліктні ситуації. Визначено, що важливою умовою успішної діагностики є встановлення партнерських стосунків психолога з подружжям. Батьківська підсистема тісно взаємопов'язана з основними завданнями щодо догляду за дітьми й виховним процесом. Особливості взаємодії в родині впливають на різні аспекти розвитку дитини. Від батьківського ставлення до дитини формується відчуття власної адекватності. У процесі цього дитина розуміє, яка модель поведінки є прийнятною.

Процес психодіагностики родини організовано й реалізовано за такою схемою: на підготовчому етапі здійснюється підбір методів і психологічних методик для вивчення батьків та організація й підготовка до психодіагностичних процедур; на другому етапі, який ми йменуємо як дослідницький, відбувається системна реалізація методів дослідження; на третьому – здійснюється аналіз отриманих результатів; на останньому етапі – інтерпретаційному – здійснюється обговорення отриманих результатів, надається обґрунтоване визначення психологічного сімейного стану, чітке розуміння типів сімейних проблем членами родини, а також зміни сімейних взаємин.

Визначено, що ефективним результатом проведення дослідження батьків, які виховують дитину з проблемами розвитку, стане реалізація таких завдань: проведення аналізу цілей, які ставлять перед собою батьки, і основних прагнень батьків; отримання ними інформації, що вплине на розуміння власних проблем; чітке усвідомлення й розуміння позитивних змін під час батьківсько-дитячої взаємодії; концентрація на внутрішні ресурси з метою отримання очікуваного результату в їхньому житті.

Запропоновано використання комплексу емпіричних методів. Визначено, що вихідним емпіричним фактажем для визначення особливостей батьківсько-дитячих стосунків стали змінні, які визначені через реалізацію стандартизованих психодіагностичних засобів.

ORGANIZATION OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PARENTS RAISING EARLY CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Rebrova O. O.

Postgraduate Student

National Academy of Educational Sciences Mykola Yarmachenko

Institute of Special Education And Psychology

Maksyma Berlynskoho str., 9, Kiev, Ukraine,

orcid.org/0000-0001-9540-7556

alimp.kharkov@gmail.com

Key words: *sibling subsystem, psychoeducation, psychological support, children with special educational needs, family, parent-child relationships, model.*

The article considers the organization of a study of psychological support for parents raising young children with special educational needs. In the process of research, a model of research of parents raising children with special educational needs at the level of two subsystems was implemented, which includes four areas: individual, marriage, parent, child-parent.

We have implemented a model of research of parents who raise children with special educational needs at the level of two subsystems and which includes four areas: individual, marriage, parent, child-parent.

It was analyzed that the marriage subsystem characterizes the intimate relationship between spouses and involves the expression of sympathy and feelings, how to treat your partner in a stressful situation, how to resolve conflict situations. It is determined that an important condition for successful diagnosis is the establishment of a partnership between the psychologist and the spouse. And the parent subsystem is closely interconnected with the main tasks of child care and the educational process. Features of interaction in the family affect various aspects of child development. From the parental attitude to the child the feeling of own adequacy is formed. In the process, the child understands which pattern of behavior is acceptable.

The process of family psychodiagnostics was organized and implemented according to the following scheme: at the preparatory stage the selection of methods and psychological methods for the study of parents and the organization and preparation for psychodiagnostic procedures; in the second stage, which we call research: there is a systematic implementation of research methods; on the third – the analysis of the received results is carried out; at the last stage – interpretive: the results are discussed, a reasonable definition of the psychological marital status, a clear understanding of the types of family problems by family members, as well as a change in family relationships.

It is determined that an effective result of the study of parents raising a child with developmental problems will be the implementation of the following tasks: analysis of the goals set by parents and the main aspirations of parents; receiving information that will affect the understanding of their own problems; clear awareness and understanding of positive changes during child-parent interaction; focusing on internal resources in order to obtain the expected result in their lives.

The use of a set of empirical methods is proposed. It is determined that the initial empirical fact for determining the features of the child-parent relationship were variables, which were determined through the implementation of standardized psychodiagnostic tools.

Постановка проблеми. Сучасна психологічна наука характеризує родину як систему, у якій кожний із її членів знаходиться в численних і різноманітних взаємозв'язках з іншими структурними одиницями. Тому діагностична форма психологічного супроводу батьків має включати всіх її членів, які не обов'язково присутні під час діагностичної процедури, а вивчаються через призму суб'єктивного бачення тих, хто безпосередньо бере участь в експерименті.

Психологічний супровід батьків, що виховують дитину з особливими освітніми потребами, є новою сферою діяльності практичного психолога, у наш час не вистачає наукових праць, які б узагальнили знання та практичний досвід, у сфері проведення роботи з батьками.

Таким чином, наукове дослідження має на меті збільшити знання в психодіагностиці, психоедукації, психоконсультуванні та психотерапії родин, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Ці чотири складники є важливими етапами проведення психологічного супроводу.

Послідовна їх реалізація дає можливість охарактеризувати низку питань, що існують у практиці психологічного супроводу батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши наукові праці відомих соціологів, психологів, педагогів, необхідно підкреслити, що проблему батьківсько-дитячих взаємин вивчала велика кількість відомих науковців, насамперед Е. Берн, Д. Боулбі, Е. Еріксон, В. Сатір, К. Роджерс З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні та ін. Учені Ю. Альошина, А. Бандура, Л. Божович, В. Дружинін, З. Кісарчук, Л. Орбан-Лембрик акцентували увагу на важливості впливу батьківського ставлення на розвиток особистості.

Наприклад, О. Колишкін досліджує основні завдання роботи з родинами, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, які, на нашу думку, відповідають і завданням психологічної роботи [7]: реконструкцію батьківсько-дитячих взаємин; удосконалення шлюбних і внутрішньородинних взаємин; гармонізацію міжособистісних взаємин між матір'ю, дитиною, іншими представниками родини; розвиток комунікативних форм поведінки, що сприяють самоактуалізації й самоствердженню дорослих, які виховують дитину з вадами розвитку; формування відповідних навичок соціальної взаємодії; особистісне зростання членів родини дитини з особливими освітніми потребами.

Учені О. Галяні З. Борисенко в дослідженнях указують на важливість психологічної діагностики батьків дітей з особливими освітніми потребами [4].

Вивчення батьківсько-дитячих відносин і труднощів досліджено в наукових працях українських учених, а саме: О. Абрамової, Т. Вісковатової, Н. Погорільської, М. Радченко, Т. Рябовол. У більшості досліджень основним предметом вивчення були батьки з дітьми, які мають психофізичні та інтелектуальні розлади.

Проаналізувавши наукові розробки вчених, можемо констатувати, що сьогодні не досліджено моделювання психологічного супроводу батьків, які виховують дітей раннього віку з особливими освітніми потребами.

Мета статті – обґрунтування організаційно-методичних засад дослідження психологічного супроводу батьків, які виховують дітей раннього віку з особливими освітніми потребами.

Основний виклад матеріалу дослідження. Основна одиниця аналізу – це ядрена родина та особливості її існування на рівні двох підсистем – шлюбної та батьківської. Сиблінгова підсистема досліджується через призму бачення подружжя й батьків.

Розглянуті теоретико-методологічні положення сімейної психології стали фундаментом для більш глибокого розуміння функціонування родини, що базується на структурі, динаміці та наявній історії сімейної системи. Подальша системна процедура психологічного супроводу потребує детального обґрунтування моделі процесу діагностики й підбору діагностичного інструментарію для членів родини.

Концептуалізація проблеми функціонування родини за допомогою виділення важливих одиниць аналізу є основним теоретико-методологічним завданням. Саме діагностичну стратегію охарактеризуємо як формалізоване, чітке уявлення про цілі діяльності, етапи й засоби забезпечення результату, а також необхідні для цього ресурси емпіричного дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, тестування.

Нами реалізована модель дослідження батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, на рівні двох підсистем, яка включає чотири напрями: індивідуальний, шлюбний, батьківський, батьківсько-дитячий.

Шлюбна підсистема характеризує інтимні взаємини між подружжям і передбачає прояв симпатії та почуттів, те, як потрібно ставитися до свого партнера в стресовій ситуації, як вирішувати конфліктні ситуації. Ця підсистема є найскладнішою для дослідження, вона багато в чому прихована від очей сторонніх. Важливою умовою успішної діагностики є встановлення партнерських стосунків психолога з подружжям. Результативним засобом у цьому випадку є спостереження.

Батьківська підсистема тісно взаємопов'язана з основними завданнями щодо догляду за дітьми

й виховним процесом. Особливості взаємодії в родині впливають на різні аспекти розвитку дитини. Від батьківського ставлення до дитини формується відчуття власної адекватності. У процесі цього дитина розуміє, яка модель поведінки є прийнятною. За допомогою цієї підсистеми дитина набуває знання про властиві її родині способи вирішення конфліктних ситуацій і належну модель поведінки в соціумі, які надалі застосовує у взаєминах з оточуючими людьми.

Розглянуті теоретико-методологічні положення сімейної психології стали фундаментом для більш глибокого розуміння функціонування родини, що базується на структурі, динаміці та наявній історії сімейної системи. Подальша системна процедура психологічного супроводу потребує детального обґрунтування моделі процесу діагностики й підбору діагностичного інструментарію для членів родини.

Концептуалізація проблеми функціонування родини за допомогою виділення важливих одиниць аналізу є основним теоретико-методологічним завданням. Саме діагностичну стратегію охарактеризуємо як формалізоване, чітке уявлення про цілі діяльності, етапи й засоби забезпечення результату, а також необхідні для цього ресурси емпіричного дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, тестування.

Нами реалізована модель дослідження родинних напрямів, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, на рівні двох підсистем, яка включає чотири напрями: індивідуальний, шлюбний, батьківський, батьківсько-дитячий. Коротко охарактеризуємо їх.

Індивідуальний – це окремий представник родини. Аналізується існування окремого представника родини в контексті його великої кількості родинних взаємин.

Подружній являє собою основу ядерної родини, досліджує її функціонування, включає подружню пару, взаємодія якої орієнтована на реалізацію особистих потреб подружжя на рівні «дорослий – дорослий».

Батьківський – включає всіх членів родини, що характеризуються як батьківська команда, а їхня співпраця спрямована на реалізацію батьківських завдань, до яких входить піклування про власних дітей, виховний процес, гармонійний розвиток особистості, адаптація. Характеризується специфікою взаємодій типу «батько – батько».

Батьківсько-дитяча – представлений батьками та їхніми дітьми, де специфіка функціонування дитини досліджується з позиції батьків, тобто правила поведінки в цьому напрямі окреслюються взаємодіями типу «батько – дитина», орієнтованими на виконання основних завдань формування у своїх дітей навичок управління

психоемоційним станом, оволодіння дитиною загальноприйнятими нормами, соціальними цінностями і відповідними моделями взаємин у суспільстві. Саме в процесі цих взаємин дитина створює власну систему цінностей, набуває практичного досвіду щодо дотримання загальноприйнятих правил і законів, реалізуючи зобов'язання, моделюючи поведінку батьків.

Взаємини між усіма напрямами функціонування родини через фактори, механізми, параметри, які поєднані в ключові фокуси наукового дослідження, а саме: згуртованість, ієрархія, зовнішні й внутрішні рамки, гнучкість, рольова структура родини.

За допомогою діагностики наявних порушень щодо функціонування родини та викривлень їхніх уявлень відбувається детальне вивчення особливостей життєвих обставин батьків, зовнішніх й внутрішніх ознак, їхнього світобачення. Досліджується уявлення батьків про життя, їхнє «Я», ставлення до інших і світу в цілому, уявлення про себе як подружнього партнера, головні причини неблагополуччя в родині, уявлення про щоденні ситуації та обставини, що повторюються з невизначеною періодичністю. Це все окреслюють основні завдання та здійснення діагностичної процедури. Усвідомлення батьками психологічної проблеми, усвідомлення та правильне розуміння проблем, які в ній виникають, є важливою передумовою вирішення проблем батьківсько-дитячих взаємин.

З метою проведення дослідження індивідуально-психологічних характеристик батьків необхідно дослідити особистісні якості батьків, їхні ціннісні орієнтації, мотивацію, основні чинники, що здійснюють вплив на батьківські установки, рівень виховної й педагогічної компетентностей, виховних якостей, умінь і здібностей, особливостей особистісних переживань батьків щодо порушення розвитку дитини. Отримані дані сприяють вивченню такого: наскільки батьки, які мають дітей з особливими освітніми потребами, можуть володіти стресостійкими якостями, які необхідні для підтримки такої дитини й інших членів родини, можуть покращити умови життя.

Дослідження особливостей клімату в родині, взаємин між подружжям, місце суб'єкта в системі міжособистісних відношень і специфіка спілкування в родині – складне поняття, що окреслює процес передачі інформації; способи поведінки, взаємодію в сім'ї. Тому на цьому етапі нам необхідно дослідити сімейний клімат усередині родини та їхні взаємини; слабкі аспекти в процесі міжособистісної комунікації, реакції на стрес, які потребують психоконсультативного та психотерапевтичного втручання.

У подальшому вивчається акцентуація на рівні диференціації – об'єднання сімейної системи зі зверненням до вже досліджуваних негативних психологічних наслідків «злиття», які описав М. Боуен [2, с. 24].

Вихідним пунктом дослідження є спостереження за процесом обговорення наявних проблем у родині. Визначення основних аспектів цього спектра проблем запобігає підвищенню та погіршенню ситуації в родині, визначає прогноз розвитку кожної конкретної родини.

Батьківсько-дитячі стосунки й аналіз взаємодії в родині: тип батьківського ставлення; стиль виховання та допущені помилки при цьому; моделі виховання, які реалізують батьки; специфіка сприйняття проблем власної дитини.

Аналізу структури родини дає можливість визначити, як виконуються її функції: який розподіл між членами родини прав та обов'язків, хто здійснює управління, хто підпорядкований виконавець тощо.

Життєвий цикл ядерної родини – це події, які відбуваються від її зародження, розвитку, становлення та функціонування, що є основним для проведення аналізу родинних взаємин, тому що дає можливість визначити їх контекст за допомогою опису нормативних завдань родини у визначений період її розвитку.

Важливого значення набуває уявлення про життєвий цикл родини в процесі вибору відповідної стратегії психологічної супровідної роботи з нею.

Саме регуляторами сімейної системи є насамперед її функціонування, того, що сприяє дотриманню сімейних норм, правил, ритуалів, психологічно-культурних умов життя родини тощо.

Аналізуючи наукові положення Т. Ілляшенко й Т. Жук [6], ми визначили, що близько половини батьків не мають мотивації прийняття порушень у розвитку дитини. Своєю чергою, потреба в прийнятті порушення пов'язана з потребою любити дитину незалежно від труднощів, які виникають у неї. Відсутність такої потреби призводить до явного чи прихованого відхилення дитини. Звідси витоки смислового бар'єру між батьками та психологами, який не дає змоги налагодити співпрацю на користь дитини.

Дослідження реалізується в суб'єкт-суб'єктній парадигмі. Людина разом із психологом чітко усвідомлює власну життєву ситуацію, ставлення до свого внутрішнього світу, до навколишньої дійсності в цілому.

Психолог у суб'єкт-суб'єктній парадигмі не досліджує людину, а допомагає їй відстежувати й чітко усвідомлювати стан її системи уявлень і взаємин із самою собою, іншими людьми, зовнішнім світом. Батьки стають активними учасниками

цього процесу: психолог допомагає усвідомити особливості власної життєвої ситуації, краще пізнати внутрішній світ, починає розуміти внутрішні причини життєвих труднощів.

«Суб'єкт-суб'єктна» психодіагностика відбувається під час проведення бесіди, коли респондент розповідає про проблему, а психолог, використовуючи різні психотехніки, забезпечує належні умови для її проведення та направляє клієнта в потрібний напрям. У процесі діалогу член родини проявляє більшу активність. Під час проведення спільної роботи з вивчення проблеми з подальшою психоедукацією, психоконсультаванням і психотерапією в батьків з'являється нове бачення наявних труднощів.

Процес психологічного дослідження родини організовано й реалізовано за такою схемою:

- на підготовчому етапі здійснюється підбір психологічних методик для вивчення батьків;
- на другому етапі, який ми йменуємо як дослідницький, відбувається системна реалізація методів дослідження;
- на третьому етапі здійснюється аналіз отриманих результатів;
- на четвертому етапі – інтерпретаційному – здійснюється обговорення отриманих результатів, надається обґрунтоване визначення психологічного сімейного стану, чітке розуміння типів сімейних проблем членами родини, а також зміни сімейних взаємин.

Таким чином, на основі проведеного аналізу нами визначено мету дослідження: з'ясувати особливості й сформованість родинної системи на рівні двох підсистем.

Відповідно до наведеної мети дослідження, визначено завдання діагностичного процесу, а саме:

1. Вивчення типу батьківського ставлення.
2. Вивчення особливостей батьківсько-дитячих взаємин, стилів сімейного виховання та виділення їхніх психологічних причин.
3. Дослідження індивідуальних особливостей батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.
4. Забезпечення адаптації та регуляції поведінки батьків у стандартних і нестандартних ситуаціях.
5. Здійснення оцінки рівнів батьківсько-дитячих взаємин, визначення основних помилок, які допускають батьки в процесі виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Уважаємо, що основним позитивним результатом проведення дослідження батьківсько-дитячих взаємин стане виконання таких завдань: проведення аналізу цілей, які ставлять перед собою батьки, й основних прагнень батьків; отримання ними інформації, яка вплине на розуміння влас-

них проблем; чітке усвідомлення та розуміння позитивних змін під час батьківсько-дитячої взаємодії; концентрація на внутрішні ресурси з метою отримання очікуваного результату в їхньому житті.

Модель для дослідження родинної системи виконується під час усього психологічного супроводу, тому реалізується на інших його етапах, і представлена на рис. 1

Вивчення родинної системи в процесі психологічного супроводу відбувалося на базі Закарпатського обласного центру комплексної реабілітації «Дорого життя» в м. Ужгороді, Благодійного фонду «Інститут раннього втручання» в м. Харкові, KidsRehab, крорекційно-розвивального центру м. Києві та Центру АВА-терапії «Дім», м. Харків. Вибіркову сукупність становила 125 батьків, які перебували в цих центрах.

Усі респонденти зверталися за психологічною допомогою через такі причини:

- не знають, як правильно спілкуватися з дитиною, негативно ставляться до прояву незрозумілої поведінки дитини;
- відчують негативні емоції та психосоматичні стани щодо поведінки дитини.

Кожна з досліджуваних родин мала одну дитину. Віковий діапазон усіх дітей був до 3-х років.

Крім основних скарг, були й інші причини, які призводили до прояву неблагополуччя. Відповідно, обговорено проблеми, які з'являються в досліджуваних у повсякденному житті. Даючи відповіді на питання, батьки розповідали про те, які труднощі вони долають.

У процесі організації та проведення наукового дослідження ми пропонуємо використовувати комплекс емпіричних методів у їх взаємозв'язку. На основі прийнятого в психологічній науці підходу як методу психологічного аналізу пропонуємо реалізовувати методи вивчення соціальної ситуації, а саме: анкетування, бесіду з елементами активного й пасивного слухання, спостереження,

психодіагностичні та проєктивні методики, кількісний і якісний методи статистичного опрацювання отриманих даних.

Таким чином, нами проведено анкетування, у якому були запропоновані запитання про вік, освіту, яким видом діяльності займаються батьки, оцінювання специфіки взаємин у родині, її склад.

З метою узагальнення розуміння з приводу проявів психіки людини в природних життєвих умовах проведено спостереження за такими параметрами: прагнення для налагодження адекватних контактів з іншими членами родини; форма й характер взаємин з іншими її представниками; специфіка комунікації під час взаємодії з оточенням; особливості використання паралінгвістичних засобів спілкування; вибір переважаючої форми контакту, які важливі в повсякденному спілкуванні.

Крім того, вважаємо, що саме бесіда, під час якої тема визначається наявною сімейною ситуацією, є головним методом збору інформації про батьківсько-дитячі взаємини. У процесі бесіди відбувається налагодження контакту; визначається ставлення батьків до сімейної ситуації та зазначається його роль; вивчається рівень розвитку, інтересів, можливостей, особливостей характеру й темпераменту, поведінки, ставлення в родині; отримується значна кількість інформації про їхнє оточення. За допомогою запитань і спеціальних завдань у процесі бесіди відбувається психологічний вплив.

Відповідно до поставленої мети й завдань констатувального дослідження, нами розроблено діагностичний комплекс, комплекс вивчення родинної системи, який представлений у таблиці 1.

З метою отримання об'єктивних результатів під час дослідження родинної системи детально подамо зміст методик, які ми включили в діагностичний комплекс і які відповідають досліджуваним параметрам, завданням, принципам,

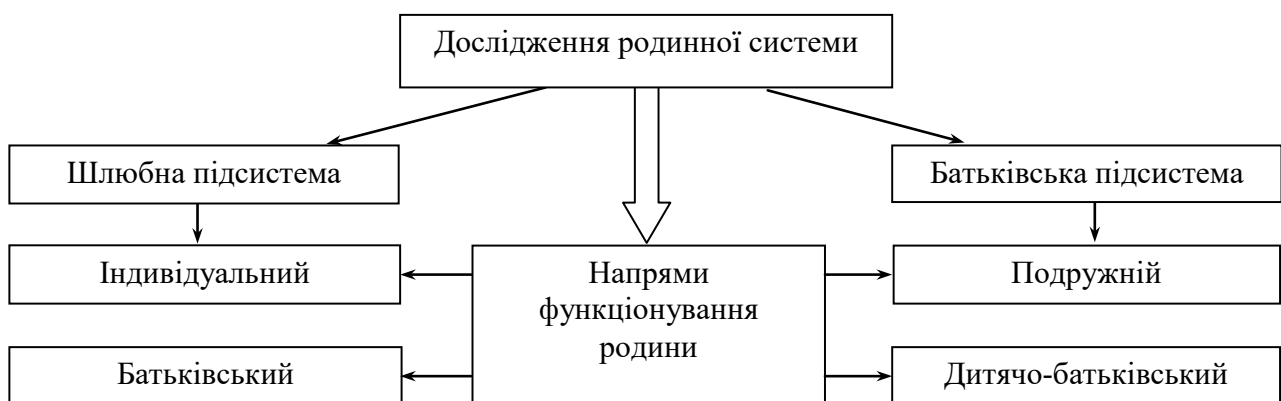


Рис. 1. Модель дослідження родинної системи

Діагностичний комплекс дослідження родинної системи

Компоненти	Показники	Діагностичний інструментарій
Шлюбна підсистема	<ul style="list-style-type: none"> емоційний стан членів подружжя та їхні особистісні характеристики; стратегія поведінки в конфлікті; емоційна сфера подружніх взаємин, адаптація; виявлення особливостей міжособистісної взаємодії, внутрішньосімейного спілкування та взаємодії, виявлення тих їх аспектів, що призводять до непорозумінь і конфліктів, з метою пошуку резервів адаптації подружжя один до одного 	<p>«Аналіз сімейних взаємин» (АСВ) Е. Ейдемільера та В. Юстицькіса</p> <p>«Фрайбурзький особистісний опитувальник» (Freiburg Personality Inventory, FPI)</p>
Батьківська підсистема	<ul style="list-style-type: none"> стиль батьківського ставлення як комплексу різних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, специфіки комунікації нею, сприйняття й розуміння характеру особистості дитини, її вчинків; активна участь батьків у процесі виховання своєї дитини; адекватність поведінки батьків у знайомій /незнайомій ситуації; забезпечення зворотного зв'язку; вибір адекватних способів спілкування; вибір етично-ціннісних зразків поведінки; прагнення до взаємодії 	<p>Вивчення акцентуацій характеру (А. Егідес у модифікації І. Слободянюка, О. Холодової, О. Олексенко</p> <p>Вивчення батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін)</p>

функціям діагностики, а також основним принципам валідності й надійності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження визначено, що вихідним емпіричним фактажем для визначення характеристик батьківсько-дитячих стосунків і психологічного мікроклімату в родині з «особливими дітьми» стали змінні, які

визначені за допомогою стандартизованих психодіагностичних засобів.

Перспективою подальших досліджень є побудова програми психологічного супроводу батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами: застосування психотренінгових технологій з метою оптимізації дитячо-батьківських стосунків та емоційного мікроклімату в родині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 440 с.
2. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход. *Вопросы психологии*. 1992. № 3–4. С. 24–33.
3. Варга А.Я. Системная психотерапия супружеских пар. Москва : Когито-Центр, 2016. 342 с.
4. Галян О.І., Борисенко З.Т. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. праць*. 2019. № 2, т. 2. С. 44–49.
5. Егідес А. Как разбираться в людях, или Психологический рисунок личности. Москва : АСТ-Пресс, 2002. 94 с.
6. Ілляшенко Т.Д., Жук Т.В. Проблема психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Харківський осінній марафон психотехнологій 2019* : тези доповідей. Частина 2. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717936/1/Ілляшенко_Жук_2019_131-135.pdf (дата звернення: 27.09.2010).
7. Колишкін О.В. Особливості корекційної педагогічної роботи із сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (11–12 листопада 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. С. 38–41.
8. Кукуруза Г.В. Аналіз дитячо-батьківських відносин як складова міждисциплінарної оцінки розвитку дітей в системі раннього втручання. *Соціальна педіатрія* : збірник наукових праць. Київ : Інтермед, 2005. Вип. III. С. 289–291.
9. Луценко О.Л. Фрайбурзький особистісний опитувальник FPI – перевірка валідності та локальна стандартизація. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 61. С. 49–54.
10. Миронова С.П. Работа с родителями как один из путей реализации коррекционного компонента инклюзивного обучения. *Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями*

здоровья: развитие инновационных моделей : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т.Н. Семенова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. С. 3–5.

11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.Ю. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 656 с.
12. Twardowski A. Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa : WSiP., 1991. S. 18–54.
13. Blasher J., Sequential stages of parental adjustment to the birth of a child with handicaps : fact or artifact? *Mental retardation*. 1984. Vol. 22. P. 55–68.

REFERENCES

1. Bodalev A. A., Stolin V. V. (2006) *Obshhaja psihodiagnostika*. [General psychodiagnostics]. St. Petersburg : Speech [in Russian].
2. Boujen M. (1992) *Duhovnost' i lichnostno-centrirovannyj podhod*. [Spirituality and a person-centered approach]. Moscow : Questions of Psychology [in Russian].
3. Varga A. Ja. (2016) *Sistemnaja psihoterapija supruzheskih par*. [Systemic psychotherapy for married couples]. Moscow : Cogito-Center [in Russian].
4. Galyan O.I., Borysenko Z.T. (2019) *Psy'xologichni aspekty` suprovodu bat`kiv ditej z osobly`vy`my` osvithnomy` potrebamy`*. [Psychological aspects of accompanying parents of children with special educational needs]: zb. Science. wash. № 2, t. 2. K., S. 44–49 [in Ukrainian].
5. Egides A. (2002) *Kak razbirat'sja v ljudjah, ili Psihologicheskij risunok lichnosti*. [How to understand people, or the Psychological drawing of a person]. Moscow : AST-Press [in Russian].
6. Ilyashenko T.D., Zhuk T.V. (2019) Problema psy'xologo-pedagogichnoyi dopomogy` bat`kam, yaki vy`x-ovuyut` ditej z osobly`vy`my` osvithnomy` potrebamy`. [The problem of psychological and pedagogical assistance to parents raising children with special educational needs]. Kharkiv Autumn Marathon of Psychotechnologies 2019: abstracts. Part 2. http://lib.iitta.gov.ua/717936/1/Ілляшенко_Жук_2019_131-135.pdf (дата звернення: 27.09.2010).
7. Lucenko O. L. (2016) *Frajburz`ky`j osoby`stisny`j opy`tuval`ny`k FPI – perevirka validnosti ta lokal`na standarty`zaciya [Freiburzskiy special opituvlik FPI - revision of validity and local standardization.] Visnik of Kharkiv National University for the Name of V. N. Karazin. Series: Psychology* [in Ukrainian].
8. Kolyshkin O.V. (2015) *Osobly`vosti korekciynoyi pedagogichnoyi roboty` iz sim'yamy`, shho vy`x-ovuyut` ditej z osobly`vy`my` osvithnomy` potrebamy`* [Features of correctional pedagogical work with families raising children with special educational needs]. Social support of the family and children in the socio-cultural space of the community: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation, (November 11–12, 2015). Sumy: Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko, P. 38–41 [in Ukrainian].
9. Kukuza H. V. (2005) *Analiz dytiacho-bat'kivskykh vidnosyn yak skladova mizhdystsyplinarnoi otsinky rozvytku ditej v systemi rannoho vtruchannia [Analysis of child-parent relations as a component of interdisciplinary assessment of children's development in the system of early intervention] Social Pediatrics: Coll. Science. works.– K., Intermed* [in Ukrainian].
10. Mironova S.P. (2015) *Rabota s roditelyami kak odin iz putej realizacii korekcionnogo komponenta inklyuzivnogo obucheniya* [Working with parents as one of the ways to implement the correctional component of inclusive education]. Comprehensive support of children with disabilities: the development of innovative models: collection of scientific articles / Chuvash. state ped. un-t; отв. ed. T.N. Semenova. Cheboksary : Chuvash. state ped. un-t. S. 3–5 [in Russian].
11. Jejdemiller Je. G., Justickis., V. Ju. (1999) *Psihologija i psihoterapija sem'i*. [Family psychology and psychotherapy]. Saint Petersburg : Peter [in Russian].
12. Twardowski A. Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych / A. Twardowski; [red. I. Obuchowska] // *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. – Warszawa : WSiP., 1991. – S. 18–54.
13. Blasher J., Sequential stages of parental adjustment to the birth of a child with handicaps : fact or artifact? *Mental retardation*. 1984. Vol. 22. P. 55–68.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ТІЛЕСНОГО ДОСВІДУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ТІЛЕСНОСТІ ЖІНКИ

Савченко Н. В.

аспірантка кафедри психології

Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України

вул. Нововокзальна, 17, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-1297-2187

ninailkiev2304@gmail.com

Ключові слова: жіноча тілесність, образ тіла, суб'єктивний досвід, мова тіла, вербалізація фізичного «Я», функціонування, формувальний вплив.

У статті представлені теоретичні й практичні засади психокорекційної роботи психолога з формування тілесності в молодих жінок з урахуванням досвіду дитячо-батьківських взаємин, що склалися в дитинстві. Узагальнено наукові погляди щодо визначення співвідношення тілесного та психічного в психології, фізіології, психотерапії. До важливих доробків сучасної психології тілесності віднесено положення про структуру образу тіла як взаємодію когнітивного, емоційного й регулятивного компонентів. Підкреслена теоретична та практична вагомість психологічного дослідження феномена тілесності на основі суб'єктивного підходу.

Продемонстровано, що в сучасній психології залишаються незгодженими концептуальні погляди на структуру тілесності жінки, а також недостатньо з'ясовані питання вербалізації тілесного Я і саморефлексії тілесного потенціалу в процесі становлення жінки як особистості. Аргументовано, що потреба в концептуальній моделі формування й розвитку тілесності жінки зумовлена її прагненням до рефлексії особистісного суб'єктивного досвіду, усвідомленням своїх особливостей і потенційних можливостей. Обґрунтовано властивості свідомості жінки як її феноменологічного досвіду. Акцентовано увагу на тому, що тілесний досвід дає змогу жінці зрозуміти навколишнє середовище й інтегруватися в ньому.

На основі вивчення психологічних підходів до розуміння механізмів формування тілесності в процесі становлення особистості проаналізовано корекційний потенціал вербалізації тілесного досвіду як ефективного інструменту саморефлексії тілесного «Я» в рамках індивідуальної та групової психологічної роботи з тілесністю жінки. Дослідження механізмів формування й розвитку тілесності жінки найбільш доцільно будувати на розумінні психіки як інформаційного ресурсу, що програмується мовою в суб'єктивно-соціальному середовищі. Перспективою дослідження визначено моделювання за множинним лінійним прогнозуванням для визначення предикторів та ефекторів тілесності молодих жінок.

VERBALIZATION OF BODY EXPERIENCE AS A METHOD OF PSYCHO-CORRECTIONAL EFFECT ON THE FORMATION OF WOMEN'S CORPOREALITY

Savchenko N. V.

*Postgraduate Student at the Department of Psychology
Institute of Personnel Training of the State Employment Service of Ukraine
ninaikiev2304@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1297-2187*

Key words: *female corporeality, body reflection, subjective experience, body language, verbalization of physical «I», functioning, formative influence.*

The article presents the theoretical and practical principles of psychocorrectional work of a psychologist on the formation of corporeality in young women, taking into account the experience of child-parent relationships that was developed in childhood.

Scientific views on determining the ratio of corporeal and mental in psychology, physiology, psychotherapy are generalized. Important achievements of modern psychology of corporeality include the thesis on the structure of the body reflection as the interaction of cognitive, emotional and regulatory components. The theoretical and practical importance of psychological research of the phenomenon of corporeality on the basis of a subjective approach is emphasized.

It has been shown that in modern psychology, conceptual views on the structure of a woman's corporeality remain inconsistent, but also insufficiently clarified issues of verbalization of the bodily Me and self-reflection of bodily potential in the process of becoming a woman as a person. It is argued that the need for a conceptual model of formation and development of a woman's corporeality is due to her desire to reflect on personal subjective experience, awareness of her features and potential. The properties of a woman's consciousness as her phenomenological experience are substantiated. Emphasis is placed on the fact that corporeal experience allows a woman to understand the environment and integrate into it.

Based on the study of psychological approaches to understanding the mechanisms of corporeality formation in the process of personality formation, the author analyzes the corrective potential of the verbalization of bodily experience as an effective tool for self-reflection of the bodily "I" within the framework of individual and group psychological work with the corporeality of a woman.

It is most expedient to study the mechanisms of formation and development of a woman's corporeality on the understanding of the psyche as an information resource, a programmable language in a subjective social environment. The prospect of further development is based on the model of multiple linear forecasts for the designation of predictors and factors in the strength of young women.

Постановка проблеми. Інтерес до тіла та його проявів супроводжує людство в процесі всієї його історії. З огляду на поширеність у соціумі тілесних практик за відсутності єдиної концептуальної моделі тілесності, нині стає актуальним дослідження феноменології тілесності й методики її ґрунтового й усебічного вивчення.

Актуальність концептуалізації категорії «тілесність» на сучасному етапі розвитку соціуму

зумовлюється передусім тим, що людська тілесність так чи інакше вбудована в будь-який вид діяльності: наше тіло бере участь у всьому, що ми робимо. За допомогою тіла ми презентуємо себе і взаємодіємо з навколишнім світом. Наше тіло й усе, що з ним пов'язане, є одним із засобів самовираження [6].

Природа тіла, закономірності його відображення, стосунки з ним та уявлення про нього, сут-

ність тіла й тілесності активно обговорюються на наукових конференціях, відображаються та описуються в наукових статтях, міждисциплінарних збірниках, серійних публікаціях. Феномену тілесності, незважаючи на його складність і багатовимірність, присвячено безліч ґрунтовних наукових робіт у галузі філософії, соціології, культурології й психології.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що сьогодні в психології недостатньо праць, присвячених дослідженню феноменології тілесності жінки. Як наслідок, дотепер залишаються незгодженими наукові погляди на структуру тілесності жінки, є недостатньо з'ясованими питання вербалізації тілесного Я і саморефлексії тілесного потенціалу в процесі становлення жінки як особистості. Високо оцінюючи здобутки українських і зарубіжних науковців, зазначимо, що в сучасній психологічній теорії та практиці відсутні комплексні дослідження, які присвячені формуванню тілесності в молодих жінок.

У вітчизняній психології існують лише поодинокі дослідження з окресленої проблематики: рефлексія тілесного досвіду як засіб самопроектування особистості [5], співвідношення тілесності й соціальності в людині та суспільстві [10], дослідження саморефлексії тілесного потенціалу молодої жінки [1; 12].

До важливих доробків психології тілесності доцільно віднести положення про внутрішню психологічну структуру та зміст тілесності (Г. Ложкін), образ тіла і його місце в структурі самосвідомості (О. Соколова), структуру образу тіла як взаємодію когнітивного, емоційного й регулятивного компонентів (А. Рождественський), тілесність як результат соціокультурного означення (І. Журавльов), опосередкування змістом (В. Зінченко).

На сучасному рівні розвитку наукового пізнання проблема тілесності в жінок розроблялася в межах психологічних досліджень з позицій інтегративного, особистісного, діяльнісного, суб'єктивно-вчинкового, аксіологічного й інших підходів, що відображено в працях Г. Балла, З. Карпенко, В. Рибалки, В. Роменця, М. Савчина, В. Татенка та ін. В останні роки в українській психологічній науці все активніше досліджується проблема наукового обґрунтування феноменології тілесності в просторі життєвих перспектив особистості [12].

Разом із тим варто відзначити, що проблеми механізмів формування та видів тілесності в жінок різних вікових категорій сьогодні залишаються не розробленими. Потреба в концептуальній моделі формування та розвитку тілесності в жінок насамперед зумовлена тим, що жінці властиве прагнення до встановлення позитивного психологічного контакту зі своїми близькими та

оточуючими, до розкриття своїх особливостей і потенційних можливостей. Прагнення до розуміння власної тілесності в молодій жінки виступає як фундаментальна характеристика жіночої сутності, зумовлює розкриття вищих смислів і вибудовування жінкою подальших програм саморозвитку й самовдосконалення.

Мета статті – на підставі аналізу підходів до розуміння механізмів формування тілесності в процесі становлення особистості обґрунтувати значення вербалізації тілесного досвіду як ефективного інструменту психокорекційного впливу в роботі з тілесністю жінки.

Виклад основного матеріалу. Наявні сьогодні філософські та психологічні погляди на сутність поняття тілесності сходяться в тому, що цю категорію необхідно розглядати, ураховуючи взаємозв'язок трьох її рівнів: суб'єктивного, соціально-культурного й фізіологічного. Виходячи із цього, існує потреба розглянути, як компоненти тілесності можуть бути вписані в означені рівні. Якщо взяти за основу той факт, що тілесність – це насамперед суб'єктивне сприйняття психікою власного тіла, то важливо описати не тільки компоненти тілесності, а й процес їх формування через представлення образу тіла у психіці.

Найбільш значний внесок у розуміння феномена образу тіла, закономірностей його формування та значення зробили психоаналітичні дослідження (Х. Дойч [2], Ф. Дольто [3], М. Кляйн [4], Ж. Лакан [8], М. Малер [9], З. Фройд [14], П. Шильдер [15]). Власне, психоаналітичний підхід став історично першим напрямом, що позначив проблему образу тіла та ініціював її вивчення.

Так, у рамках психоаналітичного напрямку образ тіла визначається як інтегрована уява, сформована на основі того, як суб'єкт пізнає і відчуває своє тіло, як взаємодіє з власним тілом і за допомогою нього з іншими. Увага акцентується на тому, що образ тіла завжди є несвідомим і має індивідуальний характер, пов'язаний з історією суб'єкта, представлений як синтез його емоційного досвіду [3].

Представники психоаналітичного підходу наголошують на необхідності дослідження не лише фізіологічних, а й психологічних причин формування сприйняття власного тіла, при цьому визначаючи поняття «образ тіла» як картину нашого власного тіла, яку ми створюємо в голові [15].

Важливим концептом для розуміння образу тіла є уявлення про «стадію дзеркала», запропоноване Ж. Лаканом. Згідно з його поглядами, стадія дзеркала як «репрезентація постійної структури суб'єктивності» є центральною ланкою розвитку дитини, завдяки якій відбувається цілісне сприйняття себе як «тілесної єдності», з'являється досвід самоотожнення й формується ідентич-

ність. Отожнення себе з відображенням сприяє «збірці» цілісного образу тіла, дитина знаходить «броню відчуженої ідентичності» [8].

Спираючись на проаналізовані концепції, можна констатувати, що всі психоаналітичні теорії акцентують увагу на важливості здатності матері до емоційного, вербального й тактильного віддзеркалення дитини. Завдяки цьому формується образ тіла дитини – як синтез різних психічних репрезентацій чуттєвого досвіду – кінестетичного, аудіального та візуального. Порушення цих базових основ тілесного й емоційного досвіду призводить до спотворення образу тіла, є причиною таких явищ, як розлад харчової поведінки, порушення сексуальності, самоушкодження тощо.

Образ тіла – це інтегрована психічна репрезентація тілесного досвіду суб'єкта в процесі взаємодії зі значимим іншим. Образ тіла включає в себе перцептивні, когнітивні й емоційні компоненти, формується на основі життєвого досвіду та відображає світовідчуття особистості та її психологічні труднощі. Це складна єдність несвідомих уявлень, відчуттів, переживань, пов'язаних з участю тілесності в історії розвитку суб'єкта [13].

Суттєвою характеристикою образу тіла є межі, за допомогою яких суб'єкт здатний відрізнити «Я» від «не Я». Поняття «межі образу тіла» запропоноване В. Тауском, С. Фішером і С. Клівлендом, які вважали, що відсутність меж і їх розмитість виявляють неможливість здобуття власної ідентичності, формування цілісного образу «Я». Великий внесок у розуміння меж зробили представники школи об'єктних відносин (В. Бйон, Д. Віннікот, М. Кляйн, Дж. Макдугалл, М. Малер та ін.), які відзначали, що формування меж відбувається в ранньому дитинстві, у процесі первинної сепарації дитини від матері. Можливість цього віддалення повністю залежить від умов психосексуального розвитку дитини, від характеру її взаємин із батьками.

Найбільш повно процес формування цілісного «Я» висвітлено в теорії сепарації-індивідуації М. Малер. У рамках концепції обґрунтовується ідея, що набуття ідентичності, формування меж залежить від тілесної та емоційної взаємодії матері й дитини. Тактильні контакти дитини з матір'ю сприяють переживанню відчуття меж власного тіла. Наголошується, що тактильно-кінестетична стимуляція дитиною свого тілесного «Я» сприяє розвитку та інтеграції її образу тіла. Не менш важливою є здатність матері справлятися з емоційно нестабільними станами дитини, тим самим формуючи в дитини почуття базової довіри. Це емоційне прийняття забезпечить возз'єднання й консолідацію репрезентацій себе в цілісний образ «Я», репрезентацій материнського об'єкта в цілісний образ матері [9].

На думку українських дослідників, тілесність означає наділеність тілом, володіння ним і найрізноманітніші способи його «використання», «зв'язаність тілом», «зафіксованість у тілі». Якщо тіло як субстанція є феноменом людини – «річчю-для-нас», то тілесність як один із рівнів людської сутності є ноуменом людини, «річчю-в-собі» й «річчю-для-себе» [7].

Для позначення латентної можливості реалізації особистістю власної тілесності, рефлексії тілесного потенціалу як процесу усвідомлення особистістю власного тілесного досвіду вітчизняні вчені використовують термін «тілесний потенціал». Тілесність трактується як якісна визначеність фізичного буття особистості й аналізується як одиниця самосвідомості та реалізації особистістю власних можливостей, у зв'язку з чим виділяються три типи саморефлексії тілесного потенціалу: вітальний, конформний та особистісний [12].

Дослідники намагаються співвіднести тілесність і мову, розмежовуючи загальносоціальну мову, яка ґрунтується на словниках і визначеннях, затверджених наукою, і суб'єктивну мову, в основі якої є індивідуальна історія розвитку суб'єкта. Так, існує позиція, що людина народжується в «купелі мови», мови соціальної, але уявлення про власну тілесність додатково продиктовано тим Іншим, що пов'язує суб'єкта зі словом. Відповідно до цього, уся дана людині реальність є результатом соціального конструювання, здійснюваного мовою, і тут знову виникає відчуження, тільки в слові, а саме визначене значення слова в суспільстві не дорівнює значенню того ж слова в суб'єкта [8].

Новітні наукові здобутки приводять до прийняття тієї позиції, що психіка є специфічною інформаційною системою, діяльність якої програмується в соціальному інформаційному середовищі через мову. Зокрема, обґрунтовано ідею, що мозок є, з одного боку, біологічним екраном, на який проектується інформація, включаючи всі знання про себе і про навколишній світ, а також про зміст внутрішніх ментальних процесів. З іншого боку, мозок водночас є операційною системою і біологічним сервером, де накопичується, зберігається й продукується вся інформація, передача якої здійснюється тільки через соціальне середовище й тільки на основі мовного програмування мозку [11].

Якщо спробувати узагальнити наші концептуальні розвідки, то можна припустити, що тілесність являє собою перехрестя і зв'язок біологічного, соціального та суб'єктивного: «біологічне (природне) тіло» – біологічний рівень; «образ тіла» («зовнішня тілесність») – соціальний рівень; «внутрішня тілесність» – індивідуально-суб'єк-

тивний рівень. Два останніх пов'язані з проблематикою соціальної та суб'єктивної мови.

Тілесність – це результат вписання суб'єктом свого тіла в психічний простір за допомогою слів іншого. Через слова тіло ніби індивідуально прошивається окремими для кожного фонемами.

Для ефективної індивідуальної роботи психолога з формуванням жіночої тілесності необхідно враховувати такі нюанси: бажано, щоб сам фахівець мав розвинений суб'єктивний тілесний досвід і зрілу психічну структуру, а саме вкорінений у своїй біологічній статі, з досвідом батьківства. Це пов'язано передусім із тим, що жіноча позиція опосередкована чоловіком, який може відкрити вимір жіночого в психіці в біологічній дівчини.

Варто приділити увагу на теоретичній підготовці психолога. Психіка по-різному з'єднана з тілом, а сама тілесність представлена в психіці через психічні уявлення про внутрішні тілесні відгуки, які виникають через слова іншого, що формують систему уявлень про власне тілесне буття, вона може бути свідомою та несвідомою. Я-тілесне – це інстанція у свідомості, що самоусвідомлює цей феномен. Саморефлексія – це механізм, за допомогою якого здійснюється пізнання тілесного досвіду.

Важливим етапом при індивідуальному консультуванні є визначення жінок, із якими не варто проводити роботу з формування тілесності. За результатами проведеного нами емпіричного дослідження, це жінки, які становлять групу категорії «відокремлена тілесність». У цьому випадку робота може призвести до підвищення тривожних станів, тому що всі психічні опори вибудовані на зовнішніх орієнтирах і жінка не здатна диференціювати внутрішні відгуки.

Досить тривалою може бути робота з формування тілесності із жінками, які представляють групу категорії «частково розвинута тілесність». Від спеціаліста в цьому випадку вимагається висока здатність до контейнування емоцій, емпатія та диференціювання власних тілесних станів. Основне поле роботи буде присвячене вербалізації та прийняттю суб'єктивних переживань особистості.

Жінки, які становлять групу категорії «сплутана тілесність», характеризуються тим, що мають досить розвинуту тілесність, вони чудово орієнтуються у своїх тілесних станах, можуть їх вербалізувати, але мають складнощі в любовних сценаріях, питаннях сексуалізації. Ж. Лакан називав це «сімейним сценарієм невротика», де основним механізмом психологічного захисту є витіснення. Саме такі суб'єкти найчастіше звертаються за індивідуальним консультуванням.

Варто виділити специфічні нюанси, які бажано тримати на увазі при індивідуальному консульту-

ванні жінки: при аналізі ідентифікації необхідно розмежувати вибір об'єкта, власне ідентифікацію та регрес ідентифікації до вибору об'єкта; вирішальна роль при ідентифікації належить фантазії дитини, хто, на її думку, є об'єктом бажання матері.

Щодо групи жінок, які відносяться до категорії «розвинута тілесність», вони володіють високим рівнем суб'єктивності й задаються питаннями сенсу, парадоксів, етики та естетизму, тому психологу бажано мати широкий кругозір і філософське мислення.

Психічна зрілість жінки визначається не її віком, а пов'язана з відмовою від інфантильної сексуальності й побудовою зв'язку між біологічною та психічною статтю. З. Фройд називав жінку загадкою й досліджував, як нею стають [14]. Дівчинці потрібно пройти шлях від батьківського об'єкта до остаточного вибору об'єкта, зробити поворот не тільки до себе, а й до чоловіка. Лібідинальні потоки проходять через усі фази дитячої сексуальності, отримуючи характеристики цих фаз. Відкриття своєї сексуальності може призвести до придушення сексуальності або неврозу, до зміни характеру, до нормальної жіночності.

Тілесність базується на психічних уявленнях, на тому, як вони пов'язані з тілом. У свою чергу, цей зв'язок виникає в дитинстві в процесі становлення дитячо-батьківських взаємин. Досить вагомою для формування тілесності є наявність чуттєвого зв'язку з первинним материнським об'єктом. Саме здатність до співналаштування з дитиною є запорукою формування тілесності, де кожне слово прошило істинним відгуком тілесного почуття. Ця здатність базується на здатності до саморефлексії. Механізм саморефлексії пов'язаний зі здатністю відчувати внутрішні тілесні відгуки та диференціювати їх.

Щоб набути такої якості, жінці необхідні такі умови: мати інтегрований досвід довіри до себе, що засвоюється через материнське прийняття та здатність диференціювати власні відчуття й відчуття іншого. Можемо припустити, що сам феномен тілесності можливий за умови активації психічних уявлень у певних ситуаціях асоціативним шляхом. І тілесність тим більше розвинута, чим більше в історії суб'єкта було уважних первинних об'єктів, що прошивали його буття доречними словами. Водночас не кожна людина може мати справу зі своєю біологічною статтю, тому розроблена нами програма з формування тілесності в жінок має певні обмеження.

Пропонована програма складається з чотирьох змістових блоків:

1. Інформативний блок передбачає відкриття жінкою нового виміру власної тілесності. Це дає змогу жінці сформулювати психічні уявлення про

важливість рухатись у напрямку до себе, диференціюючи власні відчуття та формуючи нові сенси. Цей вектор роботи тільки формує запит жінки на коригування власної тілесності.

2. Корекційний блок спрямований на діагностування власних складнощів жінки, які можуть бути пов'язані з історією дитинства. Важливими на цьому етапі є індивідуальні консультації, оскільки питання сексуальності має суто індивідуальний характер у кожній жінки.

3. Формувально-розвивальний блок активізує внутрішній вибір жінки стосовно своїх життєвих позицій. Це процес відбувається завдяки виходу жінки з нав'язливого повторення патернів сприйняття на нові горизонти, де є варіативність вибору та досвіду.

4. Рефлексивний блок спонукає жінку, яка вже зіштовхнулася з можливістю вибору та внутрішньої свободи від зовнішніх орієнтирів, задаватися

сенсами свого життя, уже на базі власної тілесності й з урахуванням соціуму визначитися з власною суб'єктивною мірою.

Висновки й перспективи подальших розробок. Підсумовуючи, зазначимо, що ключовими моментами, які варто враховувати в роботі з формування тілесності жінки, на нашу думку, є такі:

– взаємини з первинним об'єктом і ставлення до власного тіла;

– співвідношення «несвідомого образу», «дзеркального образу» і «статевого образу» тілесності;

– співвідношення мовлення й мови тіла.

Як перспективу проведеного дослідження вважаємо доцільним здійснити моделювання за множинним лінійним прогнозуванням для визначення предикторів та ефекторів тілесності жінок і порівняти отримані результати з дослідженням дитячо-батьківських взаємин як предиспозиції формування жіночої тілесності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар К.В. Дослідження саморефлексії тілесного потенціалу молодшої жінки. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 47–57.
2. Дойч Х. Психологічний аналіз сексуальних функцій жінки / пер. з англ. І. Знаешовой, В. Сергоской. Москва, 2017. 136 с.
3. Дольто Ф. Бессознательный образ тела. Москва : ERGO, 2006. 376 с.
4. Кляйн М. Психологічний аналіз трудових функцій жінки : в 7 т. Іжевск : ІД «ERGO», 2007. Т. I : «Развитие одного ребенка» и другие работы 1920–1928 гг. 374 с.
5. Колярова А.О. Проблематизація рефлексії тілесного досвіду особистості в процесі її самопроекування. *Актуальні проблеми психології* : збірник наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 11. Київ ; Житомир, 2018. Том II : Психологічна герменевтика. С. 148–162.
6. Корнієнко І.О. Тілесна саморепрезентація як детермінанта становлення копінг-стратегій особистості. *Вісник одеського національного університету. Серія «Психологія»*. Одеса : ОНУ, 2013. Т. 18. Вип. 4 (30). С. 168–179.
7. Косяк В.А. Людина та її тілесність у різних формах культури: досвід філософської інтеграції : дис. ... докт. філософ. наук : 09.00.04. Київ, 2007.
8. Лакан Ж. Функція і поле речі і мови в психологічному аналізі. *Доклад на Римському Конгресі, прочитаний в Інституті психології Римського Університету 26 и 27 сентября 1953 года*. Москва : Гнозис, 1995. 192 с.
9. Малер М. Процес сепарації-індивідуації і формування ідентичності. *Психологічний аналіз хрестоматія. Класическі трудові* / под ред. М.В. Ромашкевича. Москва, 2005. С. 158–173.
10. Медведєва Н.С. Проблема співвідношення тілесності та соціальності в людині і суспільстві : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03. Київ, 2005.
11. Решетников М.М. Теорія нематеріальної природи психіки. *XIX Національний конкурс «Золота Психея» по итогам 2017 г.* URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_6879.pdf
12. Рождественський А.Ю. Феноменологія тілесності у просторі життєвих перспектив особистості : монографія. Київ : Міленіум, 2005. 294 с.
13. Скугаревський О.А., Фролова Ю.Г. Соціальні фактори формування негативного образу тіла. *Соціологія*. 2004. № 2. С. 61–68.
14. Фрейд З. Хрестоматія. Когіто-Центр, 2016. Том 1 : Три очерка по теорії сексуальності (1905). 382 с.
15. Schilder P. The image and appearance of the human body. New York : International Universities Press, 1978. 315 p.

REFERENCES

1. Bondar, K.V. (2016) Doslidzhennia samorefleksii tilesnogo potentsialu molodoi zhinky. Problemy suchasnoi psikhologii [A research of self-reflection of the bodily potential of a young woman]. Vyp. 33. S. 47–57 [in Ukrainian].
2. Dojch, H. (2017) Psyhoanalyz seksualnyh funkcyj zhenshhyn / per. s angl. Y. Znaeshovoj, V. Sergovskoj. [Psychoanalysis of the sexual functions of women]. Moskva. 136 s. [in Russian].
3. Dolto, F. (2006) Bessoznatelnyj obraz tela. [Unconscious body image]. Moskva : ERGO. 376 s. [in Russian].
4. Kljajn, M. (2007) Psyhoanalytycheskiye trudy: V VII t. T. I: «Razvytye odnogo rebenka» y drugye raboty 1920–1928 gg. [Psychoanalytic works]. Yzhevsk : YD «ERGO». 374 s. [in Russian].
5. Koljarova, A.O. (2018) Problematyzacija refleksii tilesnogo dosvidu osobystosti v procesi ii samoproektuvannja. Aktualni problemy psihologii: zb. nauk. pr. In-tu psihologii imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrainy. Tom II: Psihologichna germeneytyka. [Problematization of reflection of bodily experience of personality in the process of self-design]. Kyiv. Zhytomyr. Vyp. 11. S. 148–162 [in Ukrainian].
6. Kornijenko, I.O. (2013) Tilesna samoreprezentacija jak determinanta stanovlennja koping-strategij osobystosti. *Visnyk odeskogo nacionalnogo universytetu. Serija: Psihologija*. [Physical self-representation as a determinant of the formation of coping strategies of personality]. Odesa : ONU. T. 18. Vyp. 4 (30). S. 168–179 [in Ukrainian].
7. Kosjak, V.A. (2007) Ljudyna ta ii tilesnist u riznyh formah kultury: dosvid filosofskoi integracii: Dys. ... d-ra nauk: 09.00.04. [Man and his corporeality in various forms of culture: the experience of philosophical integration]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Lakan, Zh. (1995) Funkcyja y pole rechy y jazyka v psyhoanalize. Doklad na Rymskom Kongresse, prochytannyj v Ynstytute psihologii Rymського Unyversyteta 26 y 27 sentjabrja 1953 goda. [Function and field of speech and language in psychoanalysis]. Moskva : Gnozyz. 192 s.
9. Maler, M. (2005) Process separacyy-yndyvyduacyy y formyrovanyja ydentychnosti. Psyhoanalytycheskaja hrestomatyja. Klassycheskiye trudy / pod red. M.V. Romashkevycha. [Separation-individuation and identity formation process]. Moskva. S. 158–173 [in Russian].
10. Medvjedjeva, N.S. (2005) Problema spivvidnoshennja tilesnosti ta socialnosti v ljudyni i suspilstvi: Avtoref. dys. ... kand. filosof. nauk: 09.00.03. [The problem of the ratio of corporeality and sociality in man and society]. Kyiv, 2005 [in Ukrainian].
11. Reshetnykov, M.M. (2017) Teoryja nemateryalnoj pryrody psyhyky. XIX Nacyonalnyj konkurs «Zolotaja Psyheja» po itogam 2017 g. [The theory of the immaterial nature of the psyche]. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_additions_1_6879.pdf [in Russian].
12. Rozhdestvenskyi, A.Yu. (2005) Fenomenolohiia tilesnosti u prostori zhyttievkyh perspektyv osobystosti: monohrafiia [The phenomenology of corporeality in the space of life prospects of the individual: a monograph]. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].
13. Skugarevskij, O.A., Frolova Ju.G. (2004) Socyalnye faktory formyrovanyja negatyvnogo obraza tela. Socyologyja. [Social factors in the formation of a negative body image]. № 2. S. 61–68 [in Russian].
14. Frejd, Z. (2016) Hrestomatyja. Tom 1. «Try ocherka po teoryi seksualnosti» (1905). [Reader. Volume 1. «Three Essays on the Theory of Sexuality»]. Kogyto-Centr. 382 s. [in Russian].
15. Schilder, P. (1978) The image and appearance of the human body. New York : International Universities Press. 315 p.

УДК 159.92:167.7
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-10>

СМИСЛОВА УСТАНОВКА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

Чемодурова Ю. М.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри менеджменту освіти та психології
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
вул. Незалежної України, 57А, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5432-2334
ulinik@ukr.net*

Ключові слова: особистісно-професійний розвиток, професіогенез, професійні деструкції, установка, установочна регуляція діяльності, Я-концепція.

У статті представлено теоретичне обґрунтування психологічного механізму формування та розвитку професійних деформацій особистості через виникнення деструктивної смислової установки. На підставі визначення професійних деформацій особистості як психічного явища, що виявляється у зміні особистісних якостей фахівця під впливом його професійної діяльності, проаналізовано роль смислової установки у психічній діяльності взагалі, та у професіогенезі особистості зокрема. Розглянуто основні властивості установок, закономірності їх формування, актуалізації та угасання, на підставі чого, показано процес трансформації смислової установки від локальної латентної до актуалізованої та генералізованої. Зазначено, що смислові установки є динамічними утвореннями смислової сфери особистості, які здійснюють стабілізуючий вплив на діяльність, беруть участь у процесі цілепокладання, мотивації та прийняття рішень, відповідають за вибірковість професійного розвитку фахівця. Представлено модель деформації професійної Я-концепції фахівця через фіксацію та генералізацію установки на певний тип професійної поведінки, який формується під впливом особливостей професійної діяльності, чинників професійного середовища та індивідуально-психологічних властивостей особистості. Показано, що розвиток професійних деформацій особистості пов'язаний з виникненням локальних смислових установок, їх фіксацією в професійній діяльності та перетворенням у генералізовану установку як професійну деформованість, що призводить до спотворення цілісної Я-концепції особистості. Феномен індивідуального характеру розвитку професійних деформацій особистості пояснюється через механізм об'єктивації установки. Підкреслюється, що об'єктивація характерна не тільки для локальних смислових установок, але і для вже фіксованих. Здатність особистості об'єктувати власну поведінку визначено необхідною умовою гальмування розвитку професійних деформацій. Це особливо важливо для вирішення проблеми профілактики та корекції деструктивного професіогенезу особистості.

MINDSET AS A PSYCHOLOGICAL MECHANISM FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL DEFORMATIONS OF PERSONALITY

Chemodurova Yu. M.

Candidate of Psychological Sciences,

*Associate Professor at the Department of Management of Education and Psychology,
Municipal Institution "Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education"
of Zaporizhzhia Regional Council*

Independent Ukraine str., 57A, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0000-0002-5432-2334

ulinik@ukr.net

Key words: *personal and professional development, profiogenesis, professional destructiveness, attitude, setting regulation of activity, self-concept.*

The article presents theoretical substantiation of psychological mechanism of formation and development of personality's professional deformations due to the emergence of destructive mindset. Professional deformations of the person defined as special phenomenon, which manifests itself in changing the structure of the personality under the influence of his professional activity. The role of the attitude in the mental activity and in the profiogenesis of personality is analyzed. The main properties of the attitudes, the regularities of their formation, actualization and extinction are considered; the process of mindsets' transformation from the local latent attitude to the actualized and the generalized attitudes is shown. It is stated that attitudes are dynamical constructions of the mental sphere of personality, which exert stabilizing influence on activity, take part in the process of optimization, motivation and decision-making, and are responsible for selectivity of the professional development of a specialist. The model of deformation of professional self-concept is presented through the fixation and generalization of the attitude to a certain type of professional behavior. This style of actions is formed under the influence of features of professional activity, conditions of the professional environment and individual psychological properties of personality. It is shown, that the development of professional deformations is connected with the emergence of local attitudes, their fixation in the professional activity and transformation into a generalized attitude as a professional deformation, which leads to distortion of the personality's holistic self-concept. The phenomenon of individual character of the development of professional deformations is explained through the mechanism of the attitude's objectification. It is emphasized, that objectification is characteristic not only for local mindset, but also for already fixed ones. The ability of a person to objectify own behavior is determined by the necessary condition of inhibition the development of professional deformations. This is especially important for solving the problem of prevention and correction of destructive personality profiogenesis.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці інтерес до смислової сфери особистості представлений дослідженнями як її одиничних структур, наприклад, особистісних смислів, які є досить мінливими і уплетеними, в тому числі, у реальну професійну діяльність людини, так і вивченням найстійкіших особистісних утворень, у вигляді сенсу життя, мотивів, цінностей, смислоттєвих концепцій тощо. При цьому, у більшості

наукових праць, присвячених особистісно-професійному розвитку фахівця, недостатньо уваги приділяється дослідженню такої динамічної ланки смислової реальності особистості, як смислові установки. Особливого значення це набуває у контексті вивчення деструктивних впливів професійної діяльності на особистість, зокрема процесу формування професійних деформацій фахівців соціономічних професій.

Грунтуючись на положеннях психологічної теорії діяльності, у вітчизняній психології можна виділити два основних підходи до розуміння сутності смислової установки, які, в свою чергу, розкривають різні аспекти її функціонування: 1) установка як форма вираження особистісного сенсу у вигляді готовності до здійснення певної діяльності у цілому (О.Г. Асмолов [1]) та 2) установка як одна зі складових виконавчих механізмів діяльності (Д.О. Леонтьєв [2]). Отже, у дослідженні негативних проявів професіогенезу особистості, смислову установку потрібно розглядати не просто як ситуативний фактор, що регулює професійну діяльність, але й як структуру, що має можливість виходити з контексту актуальної діяльності та впливати на цілісний розвиток особистості, виступаючи одним з його чинників.

Крім того, розуміння установки як регуляторного механізму психіки, специфічного цілісного психічного стану суб'єкта, який визначає зміст його психічної діяльності і спрямовує свідомість у певному напрямі, на певну активність (за Д.М. Узнадзе [3]), дає підстави стверджувати, що неадекватні установки на різних етапах професіогенезу можуть негативно впливати на подальший професійне становлення особистості, сприяти формуванню та розвитку професійних деформацій фахівця.

Однак, системних психологічних досліджень щодо вивчення смислової установки в якості психологічного механізму формування професійних деформацій особистості до сьогодні практично не існує. Проте визначення механізму виникнення та розвитку даного феномену, на наш погляд, є необхідною умовою вирішення проблеми профілактики та корекції деструктивного професіогенезу особистості.

Мета статті – обґрунтування психологічного механізму розвитку професійних деформацій особистості через виникнення деструктивної смислової установки.

Виклад основного матеріалу. Підсумовуючи основні наукові уявлення про професійні деформації та спираючись на ідеї інтегративного підходу до професійного розвитку [4], ми визначаємо професійні деформації особистості як психічне явище, що виявляється у зміні особистісних якостей фахівця під впливом його професійної діяльності, що, в свою чергу, призводить до «викривлення» психологічної моделі діяльності у вигляді порушення вже засвоєних способів дій, появи стереотипів професійної поведінки, психологічних бар'єрів у засвоєнні нових професійних технологій (Ю.М. Чемодурова [5]).

Більшість дослідників, які вивчали деструктивний вплив професійної діяльності на особистість, відмічають, що процес формування професійних

деформацій має доволі складну динаміку [6; 7; 8; 9; 10; 11 та інші]. Підкреслюється, що спочатку несприятливі умови праці викликають зміни в професійній діяльності фахівця. Потім, у міру повторення складних негативних ситуацій, зміни торкаються і самої особистості, перебудовується її психологічна структура, змінюється Я-концепція, що позначається на повсякденній поведінці і спілкуванні з навколишніми. Виникають тимчасові негативні психічні стани і установки, які повторюючись закріплюються і витісняють позитивні властивості, частка яких у структурі особистості зменшується [10]. Досягається стале викривлення конфігурації особистісного профілю фахівця, його професійна Я-концепція деформується [12].

В свою чергу, поняття «установка» виникло в межах експериментальної психології, де було показано, що у результаті багаторазового повторення одних і тих же дій у людини з'являється певна схильність, або готовність до сприйняття і реагування на конкретну зовнішню ситуацію [13].

У вітчизняній психології засновником теорії установки є Д.М. Узнадзе, який визначає її як цілісний стан готовності суб'єкта до певної активності, що обумовлений двома чинниками: потребою особистості та об'єктивною ситуацією, в якій вона знаходиться [3]. Водночас ця готовність людини діяти певним чином у певній ситуації не є усвідомлюваною. Тобто за Д.М. Узнадзе, установка – це цілісний, несвідомий, недиференційований стан, що виникає при зіткненні потреби людини із ситуацією її задоволення [3]. Пізніше О.Г. Асмоловим було здійснено систематизацію установок, відповідно до якої виділяються безпосередні установки практичної поведінки, що виникають в процесі власної діяльності людини (індивідуальні установки), і опосередковані, тобто установки у вигляді готових формул, які є наслідком виховання і навчання [1].

Слід зазначити, що у контексті дослідження взаємозв'язку між діяльністю та установкою, в ієрархічній структурі установчої регуляції, запропонованій О.Г. Асмоловим, смислова установка знаходиться на провідному рівні, що відображає готовність людини до цілеспрямованої діяльності та надає їй стійкий і стабільний характер [1]. Також підкреслюється, що смислові установки можуть бути як усвідомлюваними, так і неусвідомлюваними суб'єктом; вони об'єднують загальну спрямованість діяльності і є орієнтиром для установок нижчих рівнів [13].

Отже, узагальнення різних підходів у дослідженні сутності смислової установки дозволяє визначити її як динамічне утворення смислової сфери особистості, що відображає особистісний сенс, регулює будь-яку діяльність і направляє цю діяльність у бік задоволення особистісних

потреб. Смыслові установки здійснюють стабілізуючий вплив на діяльність, беруть участь у процесі прийняття рішень та здійснюють узгодження установок нижчих рівнів, цілей і мотивів [1; 2]; структурують майбутнє, звільняючи свідомість від необхідності довільного контролю [3; 14]; відповідають за вибірковість, в тому числі, професійного розвитку [15].

Відтак, ґрунтуючись на методології психології установки, ми вважаємо, що саме виникнення установки є психологічним механізмом розвитку професійних деформацій особистості. Це обумовлено тим, що такий специфічний цілісний психічний стан, по-перше, випереджає появу певних фактів свідомості або передує їм; по-друге, визначає зміст психічної діяльності фахівця у певний момент часу; по-третє, спрямовує його свідомості на певну активність [16]. Тобто, не будучи усвідомленою, установка все ж таки є своєрідною тенденцією до певних складових свідомості, основним регуляторним механізмом професійної поведінки фахівця, визначаючи її спрямованість та вибірну активність [3]. Саме тому установка є головним психологічним утворенням, що виникає у взаємодії між потребами людини та ситуаціями, в яких вони актуалізуються.

Основними властивостями будь-якої установки є (за Д.М. Узнадзе [3]):

- іррадіація, тобто розповсюдження установки на різні чуттєві модальності;
- генералізація, що відбувається, коли установка фіксується на всіх співвідношеннях уявлень суб'єкта, а не тільки на уявленнях про певні предмети чи конкретні ситуації;
- позасвідомість природи установки, тобто вона не є змістом свідомості, але впливає на неї, тому протікає поза свідомістю.

Для пояснення психологічного механізму виникнення та розвитку професійних деформацій важливим є розуміння закономірностей формування, актуалізації та угасання установки. Отже, згідно з теорією установки, існують декілька її різновидів [13]:

1) загальна (недиференційована) установка, яка має маловизначений, дифузний характер; виникає ситуативно стосовно великого класу явищ навколишньої дійсності;

2) локальна установка, яка диференціюється в результаті повторень певних ситуацій і стає специфічною для конкретного випадку; може актуалізуватися в діяльності, перетворюючись в актуалізовану смыслову установку, або залишатися латентною, якщо суперечить формально-динамічним характеристикам особистості і наявним обставинами її життя;

3) генералізована (фіксована) установка, яка виникає в результаті багаторазового повторення

певної ситуації, що не тільки активізує, але й фіксує установку.

Готовність суб'єкта діяти з певною установкою залежить, з одного боку, від її міцності, що вимірюється кількістю схожих ситуацій, а з іншого, – від особистісної залученості до ситуації. За високої особистісної значущості установка стає легко збудливою й актуалізується в умовах впливу навіть неадекватних подразників [3].

Враховуючи властивість іррадіації, можна визначити таку динаміку трансформації смыслових установок як механізму розвитку професійних деформацій фахівця: локальна латентна установка за певних умов у певній діяльності кількаразово актуалізується, фіксується та генералізується, завдяки чому трапляється зміна структури особистості, перебудова професійно важливих якостей фахівця, його Я-концепції, аж до її деформацій. Якщо ж локальна латентна установка, навіть за актуалізації в певних умовах не фіксується, не стає генералізованою, то розвиток деформацій не відбувається. Графічно процес трансформації установки подано на рис. 1.

У просторі реальної професійної діяльності провокуючу роль у виникненні професійних деформацій, окрім особистісних передумов, зазвичай відіграють неконструктивні установки. Професійна Я-концепція фахівця являє собою не просто когнітивну схему власної особистості, а й є складною системою смыслових установок. Саме в цьому полягає феномен індивідуального характеру розвитку професійних деформацій особистості, який може бути поясненим через механізм об'єктивації установки.

Згідно з теорією установки, поведінка особистості протікає на двох рівнях – імпульсивному і свідомому [16]. Імпульсивна поведінка визначається фіксованою, генералізованою установкою, що означає втрату критичного, свідомого ставлення до певних об'єктів навколишнього світу і самого себе. В свою чергу, на свідомому рівні поведінки, людина не підкоряється імпульсу, а поводить відповідально. Це відбувається завдяки механізму об'єктивації установки, коли людина, протиставляючи себе зовнішньому середовищу (ситуації), починає усвідомлювати дійсність такою, яка вона є, тобто об'єктувати власну поведінку [3]. Таким чином, зріла, розвинена Я-концепція особистості визначається наявністю таких основоположних проявів, як усвідомленість і здатність до об'єктивації.

Відтак, використовуючи термінологію психології установки, зазначимо, що виникнення професійних деформацій фахівця пов'язане з фіксацією та генералізацією установки на певний тип професійної поведінки, який формується під впливом: особливостей професійної діяльності,

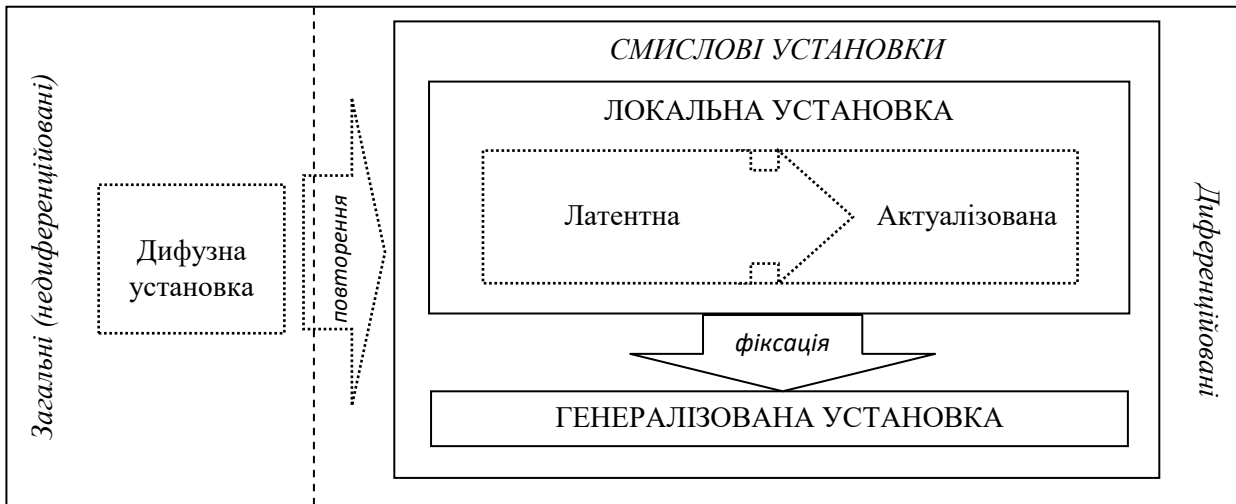


Рис. 1. Трансформація установки

тривалого емоційного напруження, пов'язаного з певною професійною ситуацією, або необхідністю постійної саморегуляції і корекції власних психічних станів під час виконання професійних функцій.

Так, на початку професійної діяльності при наявності в структурі особистості певних індивідуально-психологічних особливостей (наприклад, низька стресостійкості і фрустраційна толерантність тощо) виникають локальні смислові установки, які одразу стають актуалізованими і проявляються в поведінці як певні ознаки професійних деформацій особистості. Якщо фахівець первинно не має схильності до розвитку деформацій, тоді локальні смислові установки залишаються латентними і будуть проявлятися у поведінці тимчасовими негативними психічними станами, ситуативними реакціями на стрес тощо. Проте, надалі, в умовах постійної реалізації професійних функцій під впливом чинників професійного середовища відбувається фіксація локальних актуалізованих установок та перетворення їх на генералізовані, що і є професійними деформаціями особистості.

Основним механізмом переходу від локальної (латентної чи актуалізованої) смислової установки до генералізованої є фіксація через повторення, – тобто фіксація поведінкових реакцій особистості (при умові постійної реалізації професійних функцій) на дію зовнішніх і внутрішніх чинників, що детермінують особистісно-професійний розвиток (див. рис. 2).

Саме так, на наш погляд, відбувається становлення та розвиток професійних деформацій особистості, які, згідно із властивістю іррадіації установок, обумовлюють зміну цілісної Я-концепції фахівця (на професійному і особистісному рівнях). Тобто, розвиток професійних деформацій

особистості пов'язаний з виникненням локальних смислових установок, їх фіксацією в професійній діяльності та перетворенням у генералізовану установку як професійну деформованість особистості, що призводить до викривлення (спотворення) професійної Я-концепції.

Гальмування розвитку професійних деформацій можливе знову ж через процес об'єктивації установки, тобто вихід особистості на такий рівень психічної активності, коли вирішення нових, більш складних завдань вимагає використання активних форм психічної діяльності (мислення та волі). Об'єктивація характерна не тільки для локальних смислових установок; їй підкоряються, що є дуже важливим, і фіксовані (генералізовані) установки. Вони теж можуть суттєво змінитися, але для цього необхідні більш або менш різкі зміни умов навколишнього середовища людини, тобто зміни, які виходять за межі повсякденного перебігу життя особистості.

Висновки. Таким чином, професійні деформації, є складним за структурою і механізмом формування особистісно-професійним явищем, в основі якого лежить закріплення під впливом професійної діяльності негативних якостей особистості, що поступово (в ситуації тривалого перебування в професії) через фіксацію і генералізацію деструктивної установки змінює систему мотивів, цінностей, особистісних характеристик і професійних смислів фахівця. Тобто, фіксація і генералізація деструктивної смислової установки призводить до того, що, влітаючись в особистісні структури, професійні деформації починають спотворювати професійну Я-концепцію, знижують ефективність і якість праці, порушують процес міжособистісної комунікації.

В свою чергу, гармонійна Я-концепція особистості виступає потенційним захисним меха-

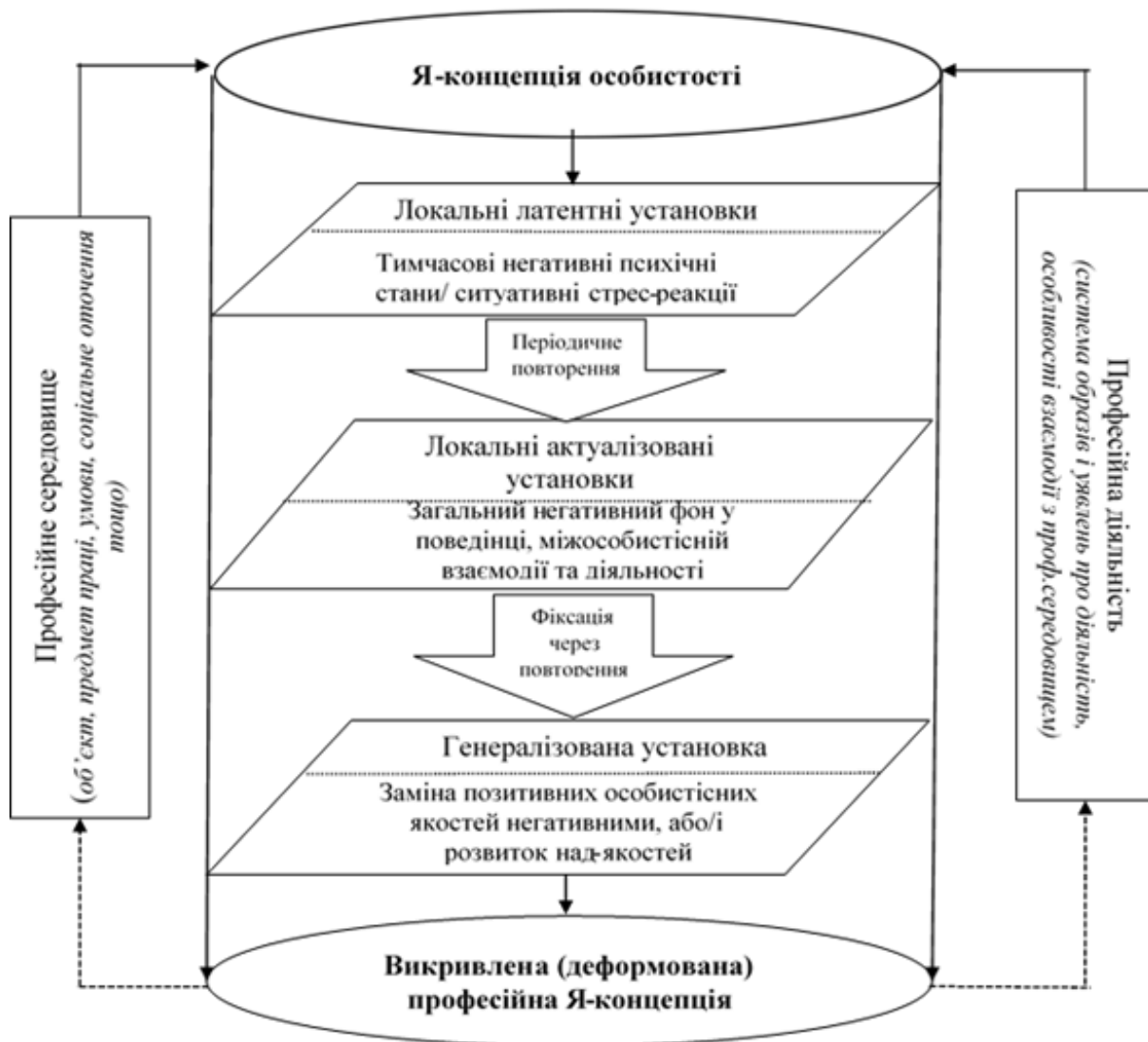


Рис. 2. Модель деформації (викривлення) професійної Я-концепції

нізмом від порушень психологічного здоров'я та цілісності особистості; здійснює постійну інтрапсихічну превентивну і корекційну функції; забезпечує своєчасне розпізнання негативних

установок через постійний самоаналіз та рефлексію фахівцем власного Я й тих змін, що з ним відбуваються; гальмує деформувальний вплив професійної діяльності на особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. Москва : Смысл, 2002. 480 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. Москва : Смысл, 2003. 438 с.
3. Узнадзе Д.Н. Теория установки. Санкт-Петербург : «Питер», 2001. 416 с.
4. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход. *Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2004. Вып. 6. С. 170–176.
5. Чемодурова Ю.М. Реализация технологии преодоления профессиональных деформаций психологов у системе послыдипломной освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. Вип.4. С. 79–85.
6. Дружилов С.А. Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека. *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 6. С. 171–178.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект, 2005. 240 с.

8. Коқун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
9. Моцонелідзе І.О. Диференціація понять «емоційне вигорання» та «професійна деформація» в діяльності працівників органів внутрішніх справ. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ*. 2010. Вип. 8. С. 736–745.
10. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. Москва : Институт психологии РАН, 2005. 330 с.
11. Циба Н.В. Професійне самовизначення та феномен професійної деформації психологів. *Збірник наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 145–149.
12. Психология труда: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. проф. А.В. Карпова. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 350 с.
13. Юріна Ю.І. Феномен установки у психологічних теоріях. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 54, 2016. С. 261–269
14. Братусь Б.С. Аномалии личности. Психологический подход. Москва : Никая, 2016. 912 с.
15. Алимов А.А. Специфика становления смысловой профессиональной установки в учебной деятельности студентов-психологов. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. 2015. Т. 8, № 3. С. 44–50
16. Матеюк О.А. Д.М. Узнадзе про установку як одну з ключових категорій психології впливу. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2005. Вип. 3. Ч. 2. С. 1–8.

REFERENCES

1. Asmolov A.G. (2002) Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoy psihologii [Beyond consciousness: methodological problems of non-classical psychology]. Moskva : Smysl [in Russian].
2. Leont'ev D.A. (2003) Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [The psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of meaningful reality]. 2-e izd. Moskva : Smysl [in Russian].
3. Uznadze D.N. (2001) Teoriya ustanovki [Theory of attitude]. Sankt-Peterburg: «Piter» [in Russian].
4. Druzhilov S.A. (2004) Psihologiya professionalizma cheloveka: integrativnyj podhod. [Psychology of human professionalism: an integrative approach]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 6, 170–176 [in Russian].
5. Chemodurova Yu.M. (2020) Realizatsiia tekhnologii podolannia profesiinykh deformatsii psikhologiv u sistemi pisliadyplomnoi osvity [Implementation of technology of overcoming psychologists' professional deformations in the system of postgraduate education]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriya «Psykhologichni nauky»*, 4, 79–85 [in Ukrainian].
6. Druzhilov S.A. (2010) Professional'nye deformacii kak indikatory dezadaptacii i dushevnogo neblagopoluchiya cheloveka [Professional deformations as indicators of misadaptation and a person's mental ill-being]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 6, 171–178 [in Russian].
7. Zeer Je.F., Symanjuk Je.Je. (2005) Psihologija professional'nyh destrukcij: uchebnoe posobie dlja vuzov [Psychology of professional destruction]. Moskva: Academic Project [in Russian].
8. Kokun O.M. (2012) Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia [Psychology of professional development of a modern specialist]: monohrafiia. Kyiv : DP «Inform.-analit. ahentstvo» [in Ukrainian].
9. Motsonelidze I.O. (2010) Dyferentsiatsiia poniat «emotsiine vyhorannia» ta «profesiina deformatsiia» v diialnosti pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav [Differentiation to understand “emotional burnout” and “professional deformation” in the scope of the professional organs of internal reference]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats KPNU im. Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPNU*, 8, 736–745 [in Ukrainian].
10. Orel V.E. (2005) Sindrom psihicheskogo vygoraniya lichnosti [Mental burnout syndrome]. Moskva : Institut psihologii RAN [in Russian].
11. Tsyba N.V. (2010) Profesiine samovyznachennia ta fenomen profesiinnoi deformatsii psikhologiv [Professional self-determination and the phenomenon of psychologists' professional deformation]. *Zbirnyk nauk. prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu «Ukraina»*, 2, 145–149 [in Ukrainian].
12. Psihologiya truda: ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij (2005) [Psychology of work: a study guide] / A.V. Karpov (Ed). Moskva: VLADOS-PRESS [in Russian].

13. Yurina Yu.I. (2016) Fenomen ustanovky u psykhologichnykh teoriiakh [The phenomenon of mindset in psychological theories]. *Visnyk KhNPU imeni H.S. Skovorody. Psykholohiia*, 54, 261–269 [in Ukrainian].
14. Bratus' B.S. (2016) Anomalii lichnosti. Psihologicheskij podhod [Personality anomalies. Psychological approach]. Moskva : Nikeya [in Russian].
15. Alimov A.A. (2015) Specifika stanovleniya smyslovoj professional'noj ustanovki v uchebnoj deyatelnosti studentov-psihologov [The specifics of making of notional professional attitude in studying activity by students-psychologists]. *Vestnik YUUrGU. Seriya «Psihologiya»*, 8 (3), 44–50 [in Russian].
16. Mateiuk O.A. (2005) D.M. Uznadze pro ustanovku yak odnu z kliuchovykh katehorii psykhologhii vplyvu [D.M. Uznadze about attitude as one of the key categories of psychology of influence]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykhologhii*, 3 (2), 1–8 [in Ukrainian].

УДК 159.923.2:17.04-057.875
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-11>

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ

Шипко М. В.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри інженерної педагогіки
Національна металургійна академія України
просп. Гагаріна, 4, Дніпро, Україна
orcid.org/0000-0003-3627-0646
shipkomaya@gmail.com*

Ключові слова: *етична свідомість, его-ідентичність, совісність, моральні судження, самоактуалізація, рефлексивність, автономність, саморегуляція, етична відповідальність.*

У статті представлено результати експериментального впровадження програми розвитку етичної свідомості студентів університетів. Поняття етична свідомість студентів університетів визначено як динамічне психічне утворення, наповнене моральними значеннями, смислами та чуттєвим змістом, що диктуються специфікою індивідуальної етичності й моральності, а також особливостями соціальної ситуації розвитку особистості студентського віку – потребою в самоактуалізації, потребою в прийнятті власної етико-моральної системи. Подано критерії розвитку для кожного компонента етичної свідомості студентської молоді: засвоєння моральних норм і категорій, суб'єктивізація моральної системи, осмисленість етичного бачення світу. Охарактеризовано дослідницьку вибірку, психодіагностичний інструментарій та організаційні аспекти програми. Мета програми розвитку етичної свідомості полягала в здійсненні систематичного й цілеспрямованого впливу на розвиток етичної свідомості студентської молоді за рахунок посилення визначених психологічних чинників (его-ідентичність, самоактуалізація, рефлексивність, автономність, саморегуляція, етичну відповідальність). Наведено та проаналізовано динаміку розвитку визначених параметрів у досліджуваних групах. Отримані дані довели, що структурні компоненти етичної свідомості піддаються розвивальному впливу за умови впровадження запропонованої програми. У запропонованій програмі як фасилітуючий фактор актуалізації та розгортання позитивного впливу психологічних чинників розвитку етичної свідомості студентської молоді виступає інтенсифікація моральної, особистісної та етичної рефлексії, активізація потреб в автономності й самоактуалізації, розвиток ясності Я-концепції, відповідальності й саморегуляції. Розроблена програма показала високу ефективність і підтвердила можливість актуалізації визначених психологічних чинників, цілеспрямоване посилення яких зумовлює розвиток структурних компонентів етичної свідомості (значень, смислів, чуттєвої тканини), що, у свою чергу, сприяє розвитку загального рівня етичної свідомості студентів університетів.

RESULTS OF THE EXPERIMENTAL IMPLEMENTATION OF THE ETHICAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT PROGRAM OF UNIVERSITY STUDENTS

Shypko M. V.

Ph.D. in Psychology,

Associate Professor at the Department of Engineering Pedagogy

National Metallurgical Academy of Ukraine

Gagarina Ave., 4, Dnipro, Ukraine

orcid.org/0000-0003-3627-0646

shipkomaya@gmail.com

Key words: *ethical consciousness, ego-identity, conscientiousness, moral judgments, self-actualization, reflexivity, autonomy, self-regulation, ethical responsibility.*

The article presents results of the experimental implementation of the ethical consciousness development program of university students. The concept of the ethical consciousness of university students has been defined as a dynamic mental formation filled with moral meanings, senses and sensory content, dictated by the specifics of individual ethics and morality, as well as the social situation of development at student age – the need for self-actualization and adoption of own ethical and moral system. Criteria of development of each component of the student youth's ethical consciousness have been given: assimilation of the moral norms and categories, subjectification of the moral system, meaningfulness of the ethical vision of the world. The research sample, psychodiagnostic tools and some organizational aspects of the implemented program have been described. The purpose of the program was in realization of the systematic and purposeful impact on the development of students' ethical consciousness through the actualization of the certain psychological factors (ego-identity, self-actualization, reflexivity, autonomy, self-regulation, ethical responsibility). Dynamics of development of the definite parameters in the studied groups has been shown and analyzed. The obtained data have proven that structural components of the ethical consciousness can be subjected to developmental influence by implementation of the proposed program. The main facilitative agent of actualization and deployment of the positive influence of psychological factors of the ethical consciousness development is intensification of moral, personal and ethical reflection, activation of needs for autonomy and self-actualization, development of the self-concept clarity, responsibility and self-regulation. The elaborated program has shown a high efficiency and confirmed the possibility of actualization of the certain psychological factors, the purposeful strengthening of which leads to the development of ethical consciousness structural components (meanings, senses, sensory tissue), which, in turn, contributes to the general level of ethical consciousness of students.

Постановка проблеми. Сучасна суспільно-політична й економічна ситуація в Україні нині є такими, що інтереси національної безпеки, соціального та культурного благополуччя постійно вимагають звернення до проблеми морального відродження особистості, розвитку її етичної свідомості.

Етична свідомість зумовлює характер етичних відносин людини, її моральну позицію, вчинки й поведінку в цілому. Без сформованості ставлення до понять про добро і зло, обов'язок, совість, справедливість, честь і гідність, свободу й відповідальність, щастя і сенс життя, а також уявлень

про моральний ідеал неможливі ні взаємодія зі світом, ні розвиток особистості.

У контексті розвитку сучасної науки вивчення етичної свідомості молоді, зокрема студентів університетів, набуває особливої актуальності, адже саме молодь починає відігравати все більш значущу роль у житті суспільства, виробляючи нові риси культури і стандарти мислення, проявляючи конкурентоспроможність, готовність жити й трудитися в нових умовах.

Упровадження й обґрунтування категорії етичної свідомості до понятійного апарату сучас-

ної української психологічної науки здійснено В.В. Турбан [16], якою досліджено особливості становлення етичної свідомості в онтогенезі. Науковцями також вивчено розвиток моральної свідомості та самосвідомості особистості [4; 12].

Російськими вченими досліджувалися теоретичні аспекти проблеми існування етичної свідомості [2], морально-ціннісна сфера свідомості й моральний вибір студента [3], психологічні механізми розвитку етичної свідомості особистості [1].

Вивчення етичної свідомості зарубіжних науковців представлені дослідженнями милосердя з точки зору етичного вибору, етичної ідентичності та свідомості [26], раннього етичного розвитку й освіти дітей [25], етичної свідомості корпоративних юристів [24] та підприємців і директорів [20], формування етичної свідомості масової культури [22] та соціально-етичної свідомості [17], теоретичним обґрунтуванням етичної парадигми людської свідомості [19].

Водночас у психолого-педагогічних працях відзначається дефіцит як експериментальних досліджень, так і теоретичних концепцій у вивченні етичної свідомості, зокрема психологічних чинників розвитку етичної свідомості студентської молоді. В умовах освітньої практики ця проблема є особливо значущою, адже в студентському середовищі присутні такі явища, як криза соціальної, особистісної та духовної ідентичності, яка призводить до втрати сенсу життя, споживчого погляду на освіту, перебільшення ролі матеріальних потреб, ігнорування соціальних норм поведінки, виникнення моральних конфліктів у віртуальному просторі [18; 21]. Визначення та дослідження психологічних чинників розвитку етичної свідомості сприятиме більш глибокому розумінню процесу її розвитку, створить теоретичні підстави для розробки практичних заходів цілеспрямованого розвитку етичної свідомості в студентському віці – у період оволодіння юнаком повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: цивільних, сімейних, професійно-трудова.

Мета статті – представити результати експериментального впровадження програми розвитку етичної свідомості студентів університетів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Роботи науковців з вивчення етичної свідомості охоплюють широке коло явищ, адже означений феномен є відображенням суспільного буття, формується в процесі взаємодії особистості із соціально-культурним середовищем, а також являє собою суб'єктивну сторону моралі. Етичну свідомість можна розглядати як форму індивідуальної свідомості, що проявляється в осягненні моралі

особистістю, рефлексії моральних (соціальних) норм, формуванні на цій основі власних поглядів і переконань [16].

Розвиток концепції свідомості О.М. Леонтьєва в системі теоретичних положень Н.Ф. Шевченко дає змогу розглядати структуру етичної свідомості в єдності трьох компонентів: чуттєвої тканини, значень і смислів – ядерних утворень етичної свідомості. Трикомпонентна структура етичної свідомості представлена змістом, що відображує специфіку індивідуальної етичності й моральності: значеннями, які виражаються моральними нормами й категоріями; смислами, які виражаються особистісними цінностями, мотивами моральної поведінки, потребою в самоактуалізації; чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття норм моралі, подій і вчинків [27].

Аналізуючи в науковій літературі дефініції поняття етичної свідомості у філософії [5; 7; 9], педагогіці [6] і психології [1; 2; 16], також беручи до уваги специфіку соціальної ситуації розвитку особистості студентського віку [28], можемо констатувати, що поняття «етична свідомість студентів університетів» ми визначили як динамічне психічне утворення, наповнене моральними значеннями, смислами та чуттєвим змістом, що диктуються специфікою індивідуальної етичності й моральності, а також особливостями соціальної ситуації розвитку особистості студентського віку – потребою в самоактуалізації, потребою в прийнятті власної етико-моральної системи.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження засвідчили, що розвиток етичної свідомості в студентському віці є недосконалим і недостатнім; у діяльності молодих людей превалює тенденція до відтворення соціальних норм і поведінкових стереотипів [15]. Водночас актуальними постають такі аспекти етико-морального розвитку, як осмислення особистістю етичних знань, емоційного переживання моральних норм і їх критичного осмислення, формування етичних домагань і перетворення їх у внутрішній регулятор поведінки та власну етичну активність. Зазначене зумовило необхідність розробити експериментальну модель, обґрунтувати й апробувати програму розвитку етичної свідомості студентської молоді.

Мета програми розвитку етичної свідомості полягала в здійсненні систематичного й цілеспрямованого впливу на розвиток етичної свідомості студентської молоді за рахунок посилення визначених психологічних чинників. На основі теоретичного аналізу соціальної ситуації розвитку пізньої юності – ранньої дорослості – та його узгодження зі структурою етичної свідомості до цих чинників віднесено еґо-ідентичність, самоактуалізацію, рефлексивність, автономність,

саморегуляцію, етичну відповідальність. При моделюванні процесу розвитку етичної свідомості ми виходили з припущення, що актуалізація зазначених чинників сприятиме досягненню позитивної динаміки розвитку компонентів етичної свідомості. Для компонента *значення* критерієм розвитку належить засвоєння моральних норм і категорій, що виявляється в розвиненості моральних суджень. Для компонента *смисли* критерієм розвитку є суб'єктивація моральної системи, що виявляється у вираженості совісності, розвиненості духовних цінностей, морально-етичній відповідальності, спрямованості на добро. Критерієм розвитку компонента *чуттєва тканина* є осмисленість етичного бачення світу, що виявляється в індивідуальних значеннях категорій етики.

Зміст програми представлений такими модулями: I модуль – «Розвиток моральної та етичної рефлексії студентської молоді», метою якого є сприяння усвідомленню студентами моральних категорій й норм, сприяння формування осмисленого ставлення до них; II модуль – «Розвиток особистісної та етичної рефлексії студентської молоді», метою якого є сприяння осмисленню студентами власних цінностей, мотивів моральної поведінки; сприяння розвитку власної етико-моральної системи й усвідомлення вибору стратегій поведінки. Програма включала 13 занять, тривалістю по 4 академічні години кожне (загальний обсяг – 52 години).

Апробація програми проводилася на базі Національної металургійної академії України (м. Дніпро) серед студентів четвертого року навчання. Загальну вибірку формуального експерименту становили 64 респонденти: 32 особи становили експериментальну групу (ЕГ), у якій запроваджувалася психолого-педагогічна програма розвитку етичної свідомості, 32 особи увійшли до контрольної групи (КГ), де спеціальна розвивальна робота не проводилася. Контрольний зріз проведено наприкінці IV курсу навчання.

Психодіагностичний інструментарій становили такі методики: методика вивчення рівня розвитку моральних суджень (авт. Л. Колберг, адапт. Л.І. Анциферової) для дослідження засвоєння моральних норм і категорій; «Шкала совісності»

(авт. В.В. Мельніков, Л.Т. Ямпольський) задля з'ясування прийняття студентською молоддю соціальних норм та етичних вимог; методика дослідження рівня морально-етичної відповідальності (авт. І.Г. Тимошук); методика для вивчення духовних цінностей особистості (авт. О.І. Кузнецова); методика «Добро і Зло» (авт. І.Л. Попов); математико-статистичні методи обробки експериментальних даних на базі пакету статистичних програм Statistica 6.0 (дисперсійний аналіз, непараметричні методи порівняння вибірок).

Перейдемо до аналізу результатів динаміки розвитку етичної свідомості студентської молоді за визначеними методиками та відповідно до структурно-змістової сутності етичної свідомості. У таблиці 1 представлено розподіл показників до проведення формуального експерименту, які є майже однаковими в експериментальній і контрольній групах.

Порівняльний аналіз динаміки показників за компонентами етичної свідомості (вираженість совісності, морально-етичної відповідальності, спрямованості на добро та розвиненість моральних суджень) до й після формуального експерименту показав, що в експериментальній групі порівняно із контрольною відбулися значні кількісні зміни.

На рис. 1 показано динаміку показників совісності в студентів протягом упровадження розвивальної програми, з якого зрозуміло, що показники зросли в експериментальній групі, а в контрольній – майже не змінилися.

Варто зауважити, що до формуального експерименту в обох групах досліджуваних переважав середній рівень розвитку совісності як внутрішнього морального імперативу поведінки. Для людей із середнім рівнем вираженості совісності зазвичай характерне дотримання соціальних норм і правил, вибіркова відповідальність, але водночас нестійкість моральних принципів, нерозвинена етико-моральна рефлексія.

Підвищення рівня совісності в молодих людей унаслідок участі в розвивальній програмі може бути ознакою розвитку в них моральних мотивів поведінки, тобто керування почуттям боргу у власних вчинках, дотримання етичних стандартів.

Таблиця 1

Показники етичної свідомості в студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження розвивальної програми

Показники	Групи досліджуваних		U	Z	p
	експериментальна	контрольна			
Совісність	6,41 ± 2,49	6,94 ± 2,02	466	-0,61	0,54
Морально-етична відповідальність	5,69 ± 5,46	6,84 ± 4,64	386	-1,69	0,09
Спрямованість на добро	92,06 ± 8,75	94,72 ± 17,91	381	-1,76	0,07
Моральні судження	3,31 ± 1,49	3,44 ± 1,61	438	-0,99	0,32

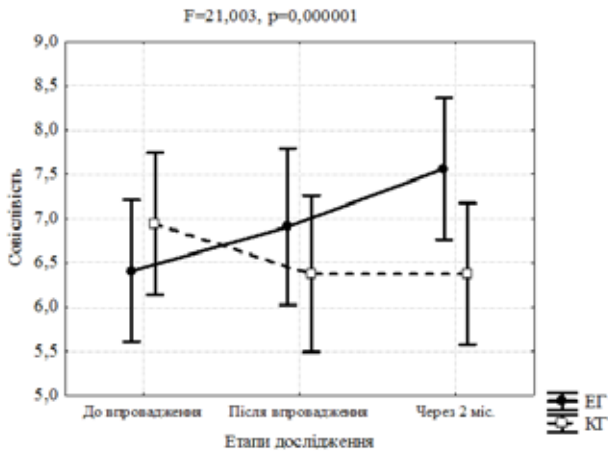


Рис. 1. Динаміка показників совісності в студентів протягом реалізації розвивальної програми

У студентів експериментальної групи також відзначено позитивну динаміку показників морально-етичної відповідальності протягом реалізації програми, тоді як у студентів контрольної групи показники відповідальності не змінилися протягом упровадження програми та згодом після неї (рис. 2).

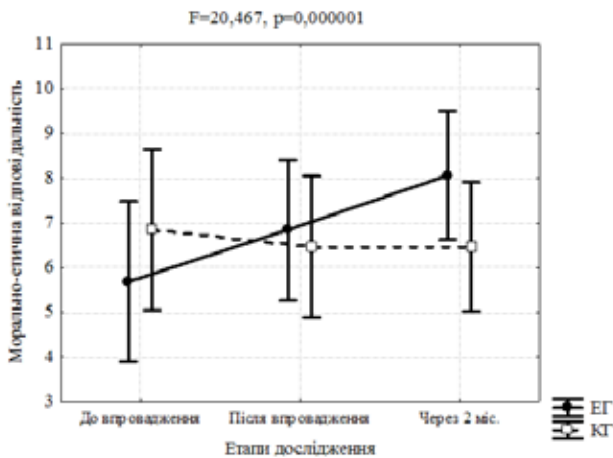


Рис. 2. Динаміка показників морально-етичної відповідальності в студентів протягом реалізації розвивальної програми

Отримані результати говорять про те, що в умовах розробленої нами програми збільшилася кількість досліджуваних, які усвідомлюють значимість своїх вчинків для суспільства, мають внутрішню свободу вибору та поведінки, здатні приймати моральні рішення. Такі молоді люди почали проявляти гнучкість морального мислення, уміння аналізувати свою моральну позицію та поведінку. Етична відповідальність виявляється

ключовою характеристикою етичної свідомості й загалом ознакою етичного розвитку особистості студентського віку [13].

На рис. 3 показано динаміку показників спрямованості на добро в студентів контрольної та експериментальної груп протягом упровадження розвивальної програми, з якого зрозуміло, що показники зросли в експериментальній групі, а в контрольній – майже не змінилися.

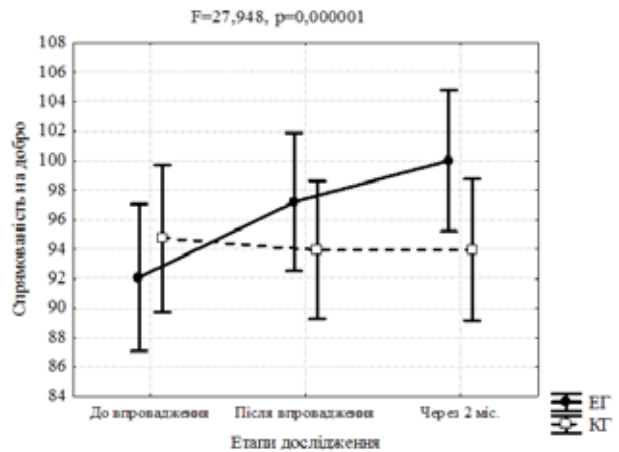


Рис. 3. Динаміка показників спрямованості на добро в студентів протягом реалізації розвивальної програми

На рівні психіки та її зовнішніх проявів Добро і Зло є органічними елементами настанов, мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, уявлень і категоріальних структур індивідуальної свідомості. Їх наявність характеризує певний рівень розвиненості особистості, її свідомості й самосвідомості. Вони проявляються через ставлення до себе й інших людей у спілкуванні та діяльності. Добро і Зло, які включені в число особистісних цінностей, є найсильнішими детермінантами розвитку людини та її поведінки [11].

Отримані результати вказують на поступове ускладнення системи світорозуміння молодих людей, спроби оцінити все існуюче навколо з позицій добра і зла, розуміння щастя, справедливості й любові, що дає змогу встановлювати зв'язок власних вчинків із загальноприйнятою системою соціальних цінностей. Вибір певних моральних цінностей також дає можливість особистості надавати самооцінку своїй поведінці та її мотивам, з часом реалізуючи вихідну моральну позицію особистості.

На рис. 4 показано динаміку показників моральних суджень у студентів контрольної та експериментальної груп протягом апробації розвивальної програми, з якого зрозуміло, що показники зросли в експериментальній групі, а в контрольній – майже не змінилися.

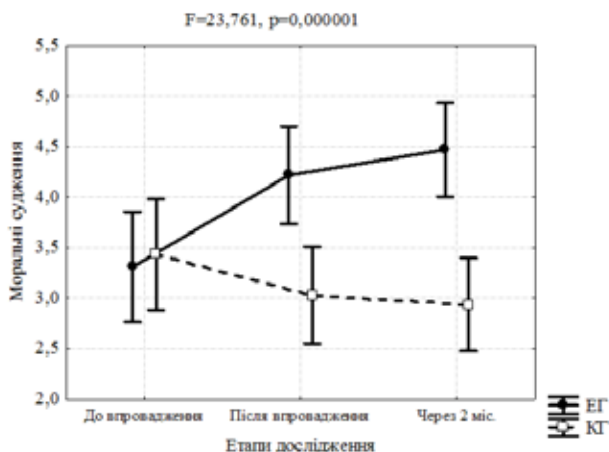


Рис. 4. Динаміка показників моральних суджень у студентів протягом реалізації розвивальної програми

Варто відзначити, що до формуального експерименту відсоткове співвідношення відповідей за рівнями морального розвитку у двох групах респондентів були майже однаковими; судження духовно-універсалістської стадії висловлювалися студентами досить рідко (6,64% – в ЕГ; 7,07% – у КГ). Після завершення формуального експерименту в експериментальній групі простежувалися динамічні зрушення за показниками морального розвитку. Так, зменшилася кількість незрілих суджень, які відносяться до доконвенціонального рівня морального розвитку. Водночас зафіксовано значне збільшення кількості суджень духовно-універсалістської стадії (постконвенціональний рівень), що вказує на розвиток автономної моралі молоді, усвідом-

лення, що зростає, того, що індивіди є окремими від суспільства об'єктами, що власна точка зору індивіда може мати пріоритет над точкою зору суспільства в цілому. За цими дослідженнями в контрольній групі помітних змін у показниках морального розвитку не відбулося.

Отримані результати є свідченням ефективності розвивальних заходів програми, спрямованих на засвоєння й усвідомлення моральних категорій і норм, розвиток морального мислення та рефлексії. Досліджувані почали більш критично оцінювати моральні норми, формулювати власні критерії моральності, розглядати закони як корисні, але гнучкі механізми, які в ідеалі можуть підтримувати загальний соціальний порядок і захищати права людини.

У таблиці 2 показано, що через 2 місяці після впровадження програми показники етичної свідомості в студентів контрольної та експериментальної груп статистично відрізняються. Студенти експериментальної групи характеризуються вищим рівнем совісності, спрямованості на добро, морально-етичної відповідальності й моральних суджень, ніж студенти контрольної групи за результатами відтермінованого порівняльного аналізу. Ці дані свідчать на користь довготривалого ефекту розвивальної програми.

У таблиці 3 показано, що через 2 місяці після впровадження програми показники етичної свідомості в студентів експериментальної груп статистично відрізняються. Студенти експериментальної групи хаактеризуються вищим рівнем совісності, спрямованості на добро, морально-етичної відповідальності й моральних суджень після впровадження порівняно з початком експерименту.

Таблиця 2

Показники етичної свідомості в студентів контрольної та експериментальної груп через 2 місяці після впровадження розвивальної програми

Показники	Групи досліджуваних		U	Z	p
	експериментальна	контрольна			
Совісність	7,56±1,66	6,37±4,73	385	2,04	0,05
Морально-етична відповідальність	8,06±4,17	6,47±3,98	353	2,13	0,03
Спрямованість на добро	100,00±7,67	93,94±17,60	344	2,26	0,02
Моральні судження	4,47±1,05	2,94±1,52	220	3,92	0,00

Таблиця 3

Показники етичної свідомості в студентів експериментальної групи до та через 2 місяці після впровадження розвивальної програми

Показники	Етапи експерименту		T	Z	p
	до	після			
Совісність	6,41±2,49	7,56±1,66	0	3,72	0,0001
Морально-етична відповідальність	5,69±5,46	8,06±4,17	0	3,62	0,0002
Спрямованість на добро	92,06±8,75	100,00±7,67	0	4,10	0,00004
Моральні судження	3,31±1,49	4,47±1,05	0	3,82	0,0001

Таблиця 4

Показники етичної свідомості в студентів контрольної групи до та через 2 місяці після впровадження розвивальної програми

Показники	Етапи експерименту		T	Z	p
	до	після			
Совісність	6,94±2,02	6,37±4,73	0	2,06	0,06
Морально-етична відповідальність	6,84±4,64	6,47±3,98	0	1,60	0,10
Спрямованість на добро	94,72±17,91	93,94±17,60	0	1,50	0,13
Моральні судження	3,44±1,61	2,94±1,52	0	2,36	0,02

У таблиці 4 продемонстровано, що через 2 місяці після впровадження програми показники етичної свідомості в студентів контрольної групи статистично не відрізняються від показників на початку експерименту.

Зазначене вказує на доцільність подальшого впровадження запропонованої програми до процесу навчально-виховної роботи студентів.

Висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Отримані дані довели, що структурні компоненти етичної свідомості піддаються розвивальному впливу за умови впровадження запропонованої програми. Результати дослідження підтвердили робочу гіпотезу, відповідно до положень якої розвиток етичної свідомості студентської молоді визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних чинників (его-ідентичність, самоактуалізація, рефлексивність, автономність, саморегуляція, етична відповідальність), а її функціонування буде більш успішним шляхом реалізації розвивальної програми цілеспрямованої актуалізації

визначених психологічних чинників у процесі професійної підготовки.

У запропонованій програмі як фасилітуючий фактор актуалізації та розгортання позитивного впливу психологічних чинників розвитку етичної свідомості студентської молоді виступає інтенсифікація моральної, особистісної та етичної рефлексії, активізація потреб в автономності й самоактуалізації, розвиток ясності Я-концепції, відповідальності й саморегуляції. Розроблена програма показала високу ефективність і підтвердила можливість актуалізації визначених психологічних чинників, цілеспрямоване посилення яких зумовлює розвиток структурних компонентів етичної свідомості (значень, смислів, чуттєвої тканини), що, у свою чергу, сприяє розвитку загального рівня етичної свідомості студентської молоді.

Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики надалі вбачається вивчення специфіки розвитку етичної свідомості різних вікових груп; розробка психодіагностичного інструментарію дослідження етичної свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антилогова Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, 1999. 434 с.
2. Бездухов А.В. Проблема существования этического сознания учителя. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2013. Т. 15. № 2(3). С. 576–580.
3. Бездухов В.П., Жирнова Т.В. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование : монография. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. 202 с.
4. Булах І.С., Алексєєва Ю.А. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 72 с.
5. Гусейнов А.А. Понятие морали. *Этическая мысль* : журнал Института философии РАН. Вып. 4. Москва : ИФ РАН, 2003. С. 3–13.
6. Капустина Н.Г. Этическое сознание младших школьников. *Начальная школа плюс До и После : материалы о Школе*. 2006. № 3. С. 3–9.
7. Кобляков В.П. Этическое сознание : монография. Ленинград : ЛГУ, 1979. 224 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, 2005. 352 с.
9. Милтс А.А. Совесть. *Этическая мысль : научно-публицистические чтения*. Москва : Политиздат, 1990. С. 274–283.
10. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. 2 изд. Москва : Академический проект, 2015. 480 с.
11. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности. Москва : Когито-Центр, 2008. 320 с.
12. Савчин М.В. Моральна свідомість та самосвідомість особистості. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2009. 288 с.

13. Хомуленко Т.Б., Фоменко К.И., Головина Е.Ю. Духовный интеллект как детерминанта моральной ответственности личности. *Теория и практика управления социальными системами: философия, психология, педагогика, социология*. 2014. № 4. С. 51–57.
14. Шевченко Н.Ф. Теоретичні підходи до розуміння поняття «самоповага» в історичному поступі психологічного знання. *Наука і освіта*. 2015. № 11–12. С. 19–25. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B71N9BNNMs90eFY4WjBMWk1MZDA/view>.
15. Шипко М.В. Психологічні чинники розвитку етичної свідомості студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2020. 24 с.
16. Турбан В.В. Становлення етичної свідомості в онтогенезі : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2013. 487 с.
17. Alves M.A., Mello P.L. Moral consciousness, ethical community and the critics of the alienation in the Habermas. *Aufklärung: revista de filosofia*. 2016. № 3(2). 113–126.
18. Ethical consciousness in university organizations: a study from praxis as continuous training / M.E. Annia, J.V.V. Antunez, J.C.R. Pabon, R.I.R. Molina, Y.R. Martinez. *Revista Inclusiones*. 2018. № 5(4). P. 179–195.
19. Ardelean R. The Theoretical Legitimation of an Ethical Paradigm of Human Consciousness Nonseparability starting from the Scientific Paradigm of Quantum Theoretical Nonseparability. *Hermeneia*. 2020. P. 60–67. URL: http://hermeneia.ro/wp-content/uploads/2020/12/Hermeneia_25_2020.pdf#page=59.
20. D'Ars N.D. Ethical consciousness restored in Christian Entrepreneurs and Directors. *Social compass*. 2012. № 59(2). P. 159–172.
21. Fu Z.J., Sun L. Research on the Formation of Network Ethical Consciousness of College Students. *Proceedings of the 2012 5th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE) – Problem and Opportunity of Higher Education and Social Science Development*. Series: Advances in Social Science Education and Humanities Research. 2019. Vol. 336. P. 571–574.
22. He X.J. Mass Culture's Ethical Consciousness. *Proceedings of the 2012 International Conference on Management Innovation and Public Policy (ICMIPP)*. Chongqing, Peoples R China, 2012. Vols. 1–6. P. 3622–3625.
23. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Vol. 2. San Francisco : Harper & Row, 1984. 768 p.
24. Moorhead R., Hinchly V. Professional Minimalism? The Ethical Consciousness of Commercial Lawyers. *Journal of Law and Society*. 2015. Vol. 42. Issue 3. P. 387–412.
25. Pollard I. Developmental Programming of Ethical Consciousness: Impact on Bioscience Ethics Education and Learning. *Philosophy Study*. 2013. Vol. 3. № 6. P. 431–442.
26. Shang B.W. Ethical Choice, Ethical Identity, and Ethical Consciousness: An Exploration of A Mercy from the Perspective of Ethical Literary Criticism. *Foreign Literature Studies*. 2011. № 33(6). P. 14–23. URL: https://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-WLXY201106004.htm.
27. Shevchenko N. Category of consciousness in modern psychological concepts. *Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools*. 2017. № 1(19). P. 88–93. URL: <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/117/112>.
28. The Influence of the Professional Orientation of Students of Different Gender on Their Ideas of Happiness. *BRAIN / O. Stroianovska, L. Dolynska, N. Shevchenko, N. Andriiashyna, I. Melnyk, N. Tsybuliak. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. T. 11. № 4. P. 51–71. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/3234/2694>.

REFERENCES

1. Antilogova, L.N. (1999). Psikhologicheskiiye mekhanizmy razvitiya npravstvennogo soznaniya lichnosti [Psychological mechanisms of the ethical consciousness development of the individual] : *Dctoral thesis*. Novosibirsk. 434 [in Russian].
2. Bezdukhov, A.V. (2013). Problema sushchestvovaniya eticheskogo soznaniya uchitelya [The problem of existence of the ethical consciousness of a teacher]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk – Izvestia of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 15. 2(3). 576–580 [in Russian].
3. Bezdukhov, V.P. & Zhirnova T.V. (2008). Npravstvenno-tsennostnaya sfera soznaniya studenta: diagnostika i formirovaniye [The ethical and value spheres of the student's consciousness: diagnostics and formation] : monograph. Moscow. 202 [in Russian].
4. Bulakh, I.S. & Aleksyeyeva, YU.A. (2003). Rozvytok moral'noyi samosvidomosti osobystosti pidlitka [Development of moral self-consciousness of the teenager's personality] : Educational and methodical manual. Kyiv. 72 [in Ukrainian].

5. Guseynov, A.A. (2003). Ponyatiye morali [The concept of morality]. *Eticheskaya mysl' – Ethical thought*. 4. 3–13 [in Russian].
6. Kapustina, N.G. (2006). Eticheskoye soznaniye mladshikh shkol'nikov [Ethical consciousness of junior pupils.]. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle : materialy o Shkole – Primary school plus Before and After: materials about the School*. 3. 3–9 [in Russian].
7. Koblyakov, V.P. (1979). Eticheskoye soznaniye [Ethical Consciousness]: Monograph. L. : LGU. 224 [in Russian].
8. Leont'yev, A.N. (2005). Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow : Smysl, Akademiya. 352 [in Russian].
9. Milts, A.A. (1990). Sovest' [Conscience]. *Eticheskaya mysl' : Nauchno-publitsisticheskiye chteniya – Ethical thought: Scientific and journalistic readings*. Moscow : Politizdat. 274–283 [in Russian].
10. Piazhe, ZH. (2015). Moral'noye suzhdeniye u rebenka [Moral judgment in a child]. 2-ye izdaniye. Moscow : Akademicheskiiy proyekt. 480 [in Russian].
11. Popov, L.M., Golubeva, O.YU. & Ustin P.N. (2008). Dobro i zlo v eticheskoy psikhologii lichnosti [The good and the evil in the ethical psychology of personality]. Moscow : IP RAN. 240 [in Russian].
12. Savchyn, M.V. (2009). Moral'na svidomist' ta samosvidomist' osobystosti [Moral consciousness and self-consciousness of the individual]. *Drohobych : RVV DDPU im. Ivana Franka*. 288 [in Ukrainian].
13. Khomulenko, T.B, Golovina, Ye.YU. & Fomenko, K.I. (2014). Dukhovnyy intellekt kak determinanta moral'noy otvetstvennosti lichnosti [Spiritual intelligence as a determinant of a person's moral responsibility]. *Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy – Theory and practice of social systems management*. Kharkiv. 4. 51–58 [in Russian].
14. Shevchenko, N.F. (2015). Teoretychni pidkhody do rozuminnya ponyattya «samopovaha» v istorychnomu postupi psikhologichnoho znannya [Theoretical approaches to understanding the concept of “self-esteem” in the historical progress of psychological knowledge]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 11–12, 19–25. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B7IN9BNNMs90eFY4WjBMWk1MZDA/view> [in Ukrainian].
15. Shypko, M.V. (2020). Psykhologichni chynnyky rozvytku etichnoyi svidomosti student's'koyi molodi [Psychological factors of development of ethical consciousness of student's youth] : *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
16. Turban, V.V. (2013). Stanovlennya etichnoyi svidomosti v ontogenezi [Formation of ethical consciousness in ontogenesis] : *Doctoral thesis*. Kyiv. 487.
17. Alves, M.A. & Mello, P.L. (2016). Moral consciousness, ethical community and the critics of the alienation in the Habermas. *Aufklärung: revista de filosofia*. 3 (2). 113–126. DOI: 10.18012/arf.2016.30417.
18. Annia, M.E., Antunez, J.V.V., Pabon, J.C.R., Molina, R.I.R., Martinez, Y.R. (2018). Ethical consciousness in university organizations: a study from praxis as continuous training. *Revista Inclusiones*. 5 (4). 179–195.
19. Ardelean, R. (2020). The Theoretical Legitimation of an Ethical Paradigm of Human Consciousness Nonseparability starting from the Scientific Paradigm of Quantum Theoretical Nonseparability. *Hermeneia*, 60–67. URL: http://hermeneia.ro/wp-content/uploads/2020/12/Hermeneia_25_2020.pdf#page=59.
20. D'Ars, N.D. (2012). Ethical consciousness restored in Christian Entrepreneurs and Directors. *Social compass*. 59 (2). 159–172. DOI: 10.1177/0037768612440955.
21. Fu, Z.J. & Sun, L. (2019). Research on the Formation of Network Ethical Consciousness of College Students. *Proceedings of the 2012 5th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE) – Problem and Opportunity of Higher Education and Social Science Development*. Series: Advances in Social Science Education and Humanities Research. Vol. 336. 571–574.
22. He, X.J. (2012). Mass Culture's Ethical Consciousness. *Proceedings of the 2012 International Conference on Management Innovation and Public Policy (ICMIPP)*. Chongqing, Peoples R China. Vols. 1–6. 3622–3625.
23. Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Vol. 2. San Francisco : Harper & Row. 768.
24. Moorhead, R. & Hinchly, V. (2015). Professional Minimalism? The Ethical Consciousness of Commercial Lawyers. *Journal of Law and Society*. Vol. 42, Issue 3. 387–412. DOI: 10.1111/j.1467-6478.2015.00716.
25. Pollard, I. (2013). Developmental Programming of Ethical Consciousness: Impact on Bioscience Ethics Education and Learning. *Philosophy Study*, Vol. 3, No. 6. 431–442.
26. Shang, B.W. (2011). Ethical Choice, Ethical Identity, and Ethical Consciousness: An Exploration of A Mercy from the Perspective of Ethical Literary Criticism. *Foreign Literature Studies*. 33(6), 14–23. URL: https://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-WLXY201106004.htm.

27. Shevchenko, N. (2017). Category of consciousness in modern psychological concepts. *Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools*. 1 (19) 88–93. URL: <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/117/112>.
28. Stroianovska, O., Dolynska, L., Shevchenko, N., Andriiashyna, N., Melnyk, I. & Tsybulyak, N. (2020). The Influence of the Professional Orientation of Students of Different Gender on Their Ideas of Happiness. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. T. 11. № 4. 51–71. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/3234/2694>.

НОТАТКИ

Науковий журнал

Проблеми сучасної психології

№ 3 (22), 2021

Комп'ютерна верстка – О.І. Молодецька
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 27.10.2021.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 11,39.
Замов. № 1121/434. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
69063, Україна, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська, 84, оф. 414
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.