

UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT



**BULLETIN
OF POSTGRADUATE
EDUCATION:**

collection of scientific papers

Social and Behavioral Sciences Series

Issue 6(35)

ISSN 2522-9931
ID 48023

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти»

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць
Випуск 6(35)
Серія «Соціальні та поведінкові науки»

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі
психологічних наук рішенням Атестаційної колегії
Міністерства освіти і науки України
від 22 грудня 2016 року № 1604 (додаток 9)
Серія «Соціальні та поведінкові науки»*

Видання індексується:

IndexCopernicus;

Infobaseindex;

SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor

CiteFactor;

Google Scholar;

Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vispdoso>

Київ
2018

ISSN 2522-9931
ID 48023

Ministry of Education and Science of Ukraine
National Academy of Educational Science of Ukraine
State Higher Educational Institution
«University of Educational Management»

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

Collection of scientific papers
Issue 6(35)
Series «Social and behavioral sciences»

*Listed in the list of scientific professional publications
in the field Psychological Sciences Decision of the Appraisal
Board Ministry of Education and Science of Ukraine
Resolution of the Presidium of HAC of Ukraine
№ 1604 of 22.12.2016 (dod. № 9)
Series «Social and behavioral sciences»*

Edition is indexed:

IndexCopernicus;
Infobaseindex;
SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor

CiteFactor;

Google Scholar;
National Library of them V. I. Vernadsky
<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vispdoso>

Kyiv
2018

УДК 378.091.046-021.68:159.9](082)

06.12.2018

Свідоцтво про державну реєстрацію: серія KB № 22085-11985P від 16 травня 2016 р.

Затверджено Вченою радою
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 7 від 19 вересня 2018 р.)

Головний редактор

Віктор Олійник, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>

Заступники головного редактора:

Олена Бондарчук, доктор психологічних наук, професор, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>;

Павло Лушин, доктор психологічних наук, професор, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9549-1759>.

Відповідальний секретар:

Ярослава Швень, кандидат психологічних наук, доцент, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9890-1039>.

Редакційна колегія:

Галина Бевз, д-р психол. наук, проф.; **Ірина Бондаревська**, канд. психол. наук, доцент;
Олександра Брюховецька, канд. психол. наук; **Наталія Волянчук**, д-р психол. наук, проф.; **Олена Горова**, д-р психол. наук, доцент; **Ірина Євтушенко**, канд. психол. наук, доцент; **Людмила Карамушка**, д-р психол. наук, проф., член-кор. НАПН України; **Валентина Москаленко**, д-р філос. наук, проф.; **Алла Москальова**, канд. психол. наук, доцент; **Олена Нежинська**, канд. психол. наук, доцент; **Олена Отич**, д-р пед. наук, проф.; **Віталій Татенко**, д-р психол. наук, проф.; **Наталія Торба**, канд. психол. наук, доцент; **Лавінія Бетеа**, д-р психол. наук хабілітований, проф. («Aurel Vlaicu» University of Aghad, Румунія); **Гая Герчева**, д-р психол. наук, проф. (м. Варна, Республіка Болгарія); **Юлія Горбанюк**, д-р хабілітований, проф. (м. Люблін, Республіка Польща); **Юджин Джорданеску**, проф. Ун-ту Сібіу ім. Лучіана Благи (Румунія); **Софія Карікова**, д-р хабілітований, проф. (м. Банська Бистриця, Словацька Республіка); **Георгі Хабіл Колев**, д-р іст. наук, проф. (м. Шумен, Республіка Болгарія); **Беата Косова**, д-р хабілітований, проф. (м. Банська Бистриця, Словацька Республіка); **Різа Перманделі**, директор науково-дослідного Центру досліджень соціальних репрезентацій в Індонезії (м. Джакарта, Республіка Індонезія); **Сильвія Платанія**, PhD, доцент Катанійського університету (м. Катанія, Італія); **Гржжина Ригал**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща).

Технічний редактор: Яніна Васильченко

Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. В. Олійник; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Київ: Юстон, 2018. — Вип. 6(35). — 136 с. — (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).

ISBN 978-617-7 361-67-0.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми сучасної психологічної науки та практики, зокрема, особливу увагу приділено питанням психологічних особливостей післядипломної освіти. Представлено результати дослідження психологічних аспектів становлення й розвитку особистості у різних сферах життєдіяльності, зокрема в освітньому процесі.

Для науковців у галузі психології, науково-педагогічних і педагогічних працівників, практичних психологів та студентів-психологів.

УДК 378.091.046-021.68:159.9](082)

ISBN 978-617-7 361-67-0

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2018

UDC 378.091.046-021.68:159.9](082)

06.12.2018

Registration certificate KV No. 22085-11985R dated 16.05.2016.

*Approved by the Academic Council
SHEI «University of educational management»
(protocol № 7 dated 19 September 2018)*

Editor-in-Chief

Victor Oliylyk, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>.

Deputies Editor:

Olena Bondarchuk, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>;
Pavlo Lushyn, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9549-1759>.

Executive secretary:

Yaroslava Shven, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9890-1039>.

Members of Editorial Board:

Halyna Bevz, Doctor of Sciences in Psychology, Professor; **Irina Bondarevskaya**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Oleksandra Briukhovetska**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Nataliia Volianiuk**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor; **Olena Horova**, Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor; **Iryna Yevtushenko**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Liudmyla Karamushka**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Corresponding Member (Academician) of NAES of Ukraine; **Valentyna Moskalenko**, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor; **Alla Moskaljova**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Olena Nezhynska**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Olena Otych**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Vitalii Tatenko**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor; **Lavinia Betaea**, Doctor of Sciences in Psychology hab., Professor (Romania); **Halia Hercheva**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor (Varna, Bulgaria); **Yuliia Horbaniuk**, Doctor hab., Professor (Lublin, Republic of Poland); **Sonia Karikova**, Doctor hab., Professor (Banska Bystrica, Slovak Republic); **Khabil Heorhi Kolev**, Doctor of Historical Sciences, Professor, (Shumen, Bulgaria); **Beata Kosova**, Doctor hab., Professor (Banska Bystrica, Slovak Republic); **Risa Permanadeli**, Director of the Research Center for Social Representations Studies in Indonesia (Indonesia); **Silvia Platania**, PhD, University of Catania Department of Educational Sciences-Section of Psychology; **Bojan Todosijevic**, senior researcher Institute of Social Sciences (Belgrade, Serbia); **Hrazhyna Ryhal**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland).

Technical Editor: Yanina Vasilchenko

Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers / NAES of Ukraine SHEI «University of Educational Management» ; Editor-in-Chief V. V. Oliylyk ; Editorial board : O. L. Anufrieva [and others]. — Kyiv : Yuston, 2018. — Issue 6(35). — 136 p. — (Series «Social and behavioral sciences»).

ISBN 978-617-7 361-67-0.

The collection covers current problems of modern psychological science and practice, in particular, special attention is paid to the issues of psychological peculiarities of postgraduate education. The results of research of psychological aspects of the formation and development of personality in various spheres of life, including in the educational process, are presented.

For researchers in the field of psychology, scientific and pedagogical and pedagogical workers, practical psychologists and psychologists.

UDC 378.091.046-021.68:159.9](082)

ISBN 978-617-7 361-67-0

© SHEI «University of educational management», 2018

ЗМІСТ

Відомості про авторів	7
Балахтар В. В. Соціально-психологічні особливості базових переконань фахівців з соціальної роботи у контексті їх професійно-особистісного становлення	9
Бевз Г. М. Особистісний розвиток дитини-сироти: діагностика деприваційних уражень	22
Бідонько І. В. Соціальна толерантність старшокласників як індикатор їхньої соціальної компетентності	35
Ємець О. Я. Зміст і структура психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди	49
Казакова С. В. Особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти як психологічного чинника успішності їхньої професійної діяльності	65
Калязіна Т. В. Психологічні особливості схильності інтелектуально обдарованих підлітків до віктимної поведінки	78
Левшенюк Н. А. Психологічні чинники особистісної готовності викладача післядипломної педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах змін	92
Радченко О. Б. Психологічний супровід становлення професійного самовизначення здобувачів професійно-технічної освіти	108
Чаусова Т. В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків	121

CONTENT

Information about the authors	7
Valentyna Balakhtar. Socio-psychological features of the basic transformations of social work professionals in the context of professional-personalized provision	9
Halyna Bevz. Personal growth of orphan child: deprivation affect diagnostics	22
Iryna Bidonko. Social tolerance of senior pupils as an indicator of their social competence	35
Oksana Yemets. Content and structure of the psychoemotional condition of women in the prenatal and post-natal periods	49
Kazakova Svetlana. Features of self-efficiency of managers of vocational education institutions as a psychological factor of the success of their professional activity	65
Tatyana Kalyazina, Psychological characteristics of intellectually gifted adolescents propensity to victimization behavior	78
Natalia Levsheniuk. Psychological factors of personal preparedness of the teacher of the post-diplomatic pedagogical education to the professional activity under conditions of changes	92
Olga Radchenko. Psychological maintenance of the professional self-determination formation of the vocational schools students	108
Tatyana Chausova. Features of formationmotivation sector of teaching adolescents	121

Відомості про авторів

Балахтар Валентина Візиторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

Бевз Галина Михайлівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАН України, м. Київ, Україна.

Бідонько Ірина Вікторівна, учитель англійської мови, спеціалізованої школи № 130 I–III ступенів з поглибленим вивченням англійської та італійської мов ім. Данте Аліґ'єрі, здобувач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Ємець Оксана Ярославівна, здобувач кафедри психології Навчально-наукового інституту міжнародних відносин та соціальних наук Міжрегіональної Академії управління персоналом, м. Київ, Україна.

Казакова Світлана Володимирівна, старший викладач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Калязіна Тетяна Віталіївна, магістр психології, практичний психолог ліцею «Наукова зміна», м. Київ, Україна.

Левшенюк Наталія Андріївна, аспірант Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» м. Київ, Україна.

Радченко Ольга Борисівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Біла Церква, Україна.

Чаусова Тетяна Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

Information about the authors

Valentyna Balakhtar, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work of the Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine.

Halyna Bevz, Phd, Doctor of Psychology, Professor, Head of Communication Psychology Lab, Institute for Social and Political Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Iryna Bidonko, Teacher, Kyiv Dante Alighieri School 130 PhD student, SHEI «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine.

Oksana Yemets, competitor of the Department of Psychology of Educational Scientific Institute of International Relations and Social Sciences Interregional academy of Personnel Management, Kyiv, Ukraine.

Svetlana Kazakova, Senior teacher Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education Department of Management Psychology «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine.

Tatyana Kalyazina, master of science in psychology, practical psychologist Lyceum «Science shift», Kyiv, Ukraine.

Natalia Levsheniuk, PhD-student at the Ukrainian Open University Postgraduate Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Olga Radchenko, PhD (psychology), Senior Lecturer of the department of pedagogy, psychology and management of Bilotserkivskyi Institute of Continuous Professional Education, Bila Cerkva, Ukraine.

Tatyana Chausova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Personal Development Educational and Scientific Institute management and psychology State Higher Educational Institution «University of Management Education», Kyiv, Ukraine.

DOI 10.32405/2522-9931-2018-6(35)-9-21
УДК 159.923.2:364-051

Балахтар Валентина Візиторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету
ім. Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6343-2888>
v.balakhtar@chnu.edu.ua

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БАЗОВИХ ПЕРЕКОНАНЬ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Анотація. У статті висвітлено соціально-психологічні особливості базових переконань фахівців з соціальної роботи на різних стадіях професійно-особистісного становлення. Наведено результати емпіричного дослідження ставлення фахівців до себе та навколишнього світу. Виявлено високий рівень самоконтролю та переконань щодо власної цінності, здатності управляти подіями у майже половини досліджуваних. Констатовано розвинуті базові переконання щодо особистісної безпеки, психічної стабільності, успішності у повсякденному житті у фахівців з соціальної роботи. Встановлено статистично значущі відмінності щодо базових переконань фахівців на різних стадіях професійного становлення, залежно від статі: більш високий позитивний профіль базових переконань щодо власної цінності, здатності управляти подіями та везіння працівників виявлено у жінок, але показник переконань щодо контрольованості та справедливості подій загалом знижується у жінок, порівняно з чоловіками; базові переконання щодо загального ставлення до прихильності навколишнього світу упродовж професійно-особистісного становлення показало позитивну тенденцію до зростання у представників чоловічої і жіночої статей.

Ключові слова: фахівець із соціальної роботи; ставлення; соціально-психологічні особливості; базові переконання; стадії професійного становлення.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Професійно-особистісне становлення фахівців у сфері соціальної роботи як професійної діяльності, спрямованої на соціальну

допомогу людині в період особистісних і соціальних негараздів, є складним, тривалим і суперечливим. Це зумовлено потребою суспільства у всебічно освічених та розвинутих соціальних працівниках, здатних бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, успішно вирішувати соціальні проблеми, надавати особистісно орієнтовану допомогу людям, спираючись на майстерність спілкування і співробітництва з різними категоріями населення, прагнути досягнути цілісного розвитку особистості та діяльності, набути професіоналізму, майстерності, оскільки найбільшою цінністю нинішнього суспільства є людина, її сутність, індивідуальні особливості [1, с. 266–267]. Багатофункціональність соціальної роботи зумовлює потребу у різноманітності соціальних ролей фахівця. Зокрема соціальний працівник виступає:

- як управлінець, наділений владою, що керує колективом людей;
- як лідер, спроможний вести за собою підлеглих, завдяки власному авторитетові, високому професіоналізму, позитивним емоціям;
- як людина з розвинутими комунікативними здібностями, здатна встановлювати контакти з партнерами і владою, успішно переборювати внутрішні і зовнішні конфлікти;
- як людина, наділена стратегічним мисленням, здатна формувати цілі, основні види діяльності, визначати союзників і супротивників, власні переваги та напрям їх використання;
- як новатор, що розуміє роль науки в сучасних умовах, уміє оцінити і без зволікання впровадити у виробництво той або інший винахід чи раціоналізаторську пропозицію;
- як людина з високим рівнем культури, чесна, рішуча за характером і водночас розважлива, терпима;
- як вихователь, що володіє високими моральними якостями, спроможний формувати колектив і спрямовувати його розвиток, визначати організаційну культуру організації [2, с. 252], [3].

Специфіка соціальної роботи потребує фахівців, в яких сформовано знання, уміння і навички в галузі аналізу соціальної політики, посередницької діяльності між суспільством, соціальною групою, сім'єю та індивідом. Крім того, соціальний працівник повинен мати відповідну професійну підготовку щодо надання соціальної допомоги, вирішення різних соціальних проблем, використовуючи особисту ініціативу, власну працю та наявні ресурси, сприяти пошуку та розвитку ресурсів кожної людини з метою задоволення індивідуальних, групових, національних потреб, реалізації соціальної справедливості у суспільстві. Тому актуальним є дослідження соціально-психологічних особливостей базових переконань фахівців з соціальної роботи на різних стадіях професійно-особистісного становлення, зокрема щодо пізнання причинно-наслідкових зв'язків, які покладено в основу

керування подіями власного життя, пошуку способів реалізації визначених цілей, наявності у себе сили для їх реалізації, упевненості у перспективності обраного життєвого і професійного шляху та прихильності навколишнього світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз соціально-психологічних досліджень у цій галузі є досить різноманітним. Визначено проблеми формування особистості фахівця, розвитку його професійної самосвідомості (Л. Долинська, І. Дубровіна, С. Максименко, Н. Чепелева та ін.); особливості професійної підготовки (О. Бондарчук, І. Зимня, О. Овчарук, Л. Сердюк, Ю. Швалб та ін.); загальнотеоретичні та концептуально-методологічні засади соціальної роботи (В. Бочарова, І. Зверева, М. Євтух, А. Капська, М. Лукашевич, І. Мигович, Л. Міщик, М. Фірсов та ін.); соціально-психологічні та соціально-педагогічні аспекти соціальної роботи (О. Безпалько, Г. Бевз, Б. Вульфова, М. Галагузова, Л. Міщик, А. Мудрик, О. Петровський, Б. Шапіро та ін.); теоретико-методичні та практичні основи підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи (В. Андрущенко, О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, В. Киричук, Т. Семигіна, С. Толстоухова, Д. Фельдштейн та ін.); психологічні особливості формування творчої особистості (О. Ігнатович, О. Кульчицька, В. Моляко, М. Нечаєв, В. Роменець та ін.). Водночас проблема дослідження психологічних особливостей базових переконань професійно-особистісного становлення фахівців, зокрема з соціальної роботи, попри її актуальність, не виступала предметом спеціального розгляду.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Мета статті – розкрити соціально-психологічні особливості базових переконань фахівців із соціальної роботи, емпірично дослідити їхні переконання на різних стадіях особистісно-професійного становлення.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Професійне становлення фахівця можливе лише за умови його активної участі в цьому процесі, використання власного потенціалу, мотивації, що забезпечуватиме формування готовності до самовдосконалення і самореалізації у професійній діяльності. Зокрема, Е. Зеєр звертає увагу на успішність особистісно-професійного становлення, що передбачає різні рівні активності фахівця: 1) вищий рівень (коли професійна діяльність приносить радість творчості, свідчить про наявність творчого потенціалу); 2) виконавчий рівень – коли фахівець є «споживачем культури», технічним виконавцем, при цьому копіює взірці поведінки з інших працівників. Справжнього, вищого рівня професіоналізму фахівець соціальної роботи набуває завдяки співвідношенню творчості (новатора,

винахідника) і майстерності в гармонійній взаємодії з професією [5]. Майстерність є засобом самореалізації творчих задумів особистості у своїй справі. Як зазначав К. Платонов, майстерність – це властивість особистості, придбана з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній сфері, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу [6].

Важливу роль у становленні особистості фахівця соціальної роботи відіграють структурні компоненти професійної компетентності, а саме: мотиваційний (психологічна готовність до професійної діяльності); ціннісно-смысловий (спрямованість, ціннісні орієнтації, смисли); когнітивно-професійний (загальна культура, письменність, професійна освіченість); дієво-професійний (робота з різними категоріями населення на різних соціальних рівнях, робота з інформацією, досягнення ефективних результатів тощо); аутопсихологічний (особистісна і професійна рефлексія); регулятивний (емоційно-вольова саморегуляція) [7]. Формування системи професійно-значущих (когнітивних), ціннісно-смыслових, мотиваційних, рефлексивних та особистісних компонентів залежить від базових переконань соціального працівника, його переконання про те, що у світі більше добра, ніж зла; думок про світ, сповнений сенсу, в якому події відбуваються не випадково, а закономірно; упевненості у власній цінності свого «Я».

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У дослідженні брали участь 625 фахівців з соціальної роботи з різних регіонів України (майбутні фахівці, студенти ВНЗ та фахівці-практики з соціальних служб Департаменту соціального захисту населення, територіальних центрів соціального обслуговування, відділень Пенсійного фонду України тощо), які було розподілено за статтю (76,2% жінок і 23,8% чоловіків), за віком: 1) до 23 років (30,8%); 2) 23–30 років (14,9%); 3) 30–40 років (16,3%); 4) 40–50 років (11,1%); 5) 50–60 років (14,6%); 6) понад 60 років (11,6%).

Під час дослідження використовувалися такі методи: аналіз, узагальнення і систематизація соціально-психологічної, педагогічної та науково-методичної літератури у галузі освіти та соціальної роботи, методика Янова-Бульмана «Шкала базових переконань» [4]. Статистичне опрацювання даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Особливості базових переконань професійно-особистісного становлення фахівців із соціальної роботи у ставленні до себе та

навколишнього світу нами було визначено за допомогою особистісного опитувальника «Шкали базових переконань» Р. Янов-Бульмана (табл.).

Як бачимо з таблиці, майже половина досліджуваних фахівців з соціальної роботи виявили високий рівень самоконтролю (44,3%). При цьому більша частина реципієнтів вірить у випадковість подій, що відбуваються (55,9% виявили середній і високий рівень переконань), переконані, що їм повезло (37,4%). Переконання щодо дії закону справедливості світу, віра в доброту людей, цінність власного «Я» показали низькі показники (11,8%, 26,1% і 21,4% відповідно).

Таблиця

Показники базових переконань фахівців з соціальної роботи

Показник	Рівень базових переконань (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
SC (самоконтроль)	27,8	27,8	44,3
R (випадковість)	44,2	15,4	40,5
L (везіння)	26,4	36,2	37,4
BW (прихильність світу)	36,8	32,0	31,2
C (контрольованість світу)	34,2	39,0	26,7
BP (доброта людей)	41,0	33,0	26,1
SW (цінність «Я»)	34,2	44,3	21,4
J (справедливість світу)	55,4	32,8	11,8
Переконання щодо власної цінності, здатності управління подіями та везіння	33,6	23,2	43,2
Загальне ставлення до прихильності навколишнього світу	31,0	33,6	35,4
Переконання щодо контрольованості та справедливості подій	32,6	43,8	23,5

Для фахівців більш характерним є середній вияв шкали «Цінність «Я», що свідчить про адекватну самооцінку і критичність щодо власної особистості. Водночас досліджувані продемонстрували високі показники за шкалою «Переконання щодо власної цінності, здатності управління подіями та везіння» і лише третина досліджуваних (33,6%) не вірить у власну цінність як професіонала, нездатна управляти подіями у цьому світі і не вірить у везіння, можливості зі свого боку в чомусь контролювати світ і справедливість у ньому.

Щодо загального ставлення до прихильності навколишнього світу, то досліджувані показали посередні показники. За шкалою «Переконання щодо контрольованості та справедливості подій» фахівці показали переконання, що світ наповнений смыслом. Звичайно, людям характерно вірити, що події відбуваються не випадково, а контролюються і

підкоряються законам справедливості. Ці три показники у сукупності висвітлюють здорове відчуття безпеки у фахівців і найбільш розвинуті базові переконання щодо особистісної безпеки, психічної стабільності та успішності у повсякденному житті.

Одержані нами результати узгоджуються з даними інших дослідників щодо рівня розвитку переконань у процесі професійно-особистісного становлення фахівців і можуть бути пояснені через особливості їх взаємодії, ціннісно-смысловий аспект, продуктивність професійної діяльності, особливості сприйняття власної психологічної захищеності, стійкості, упевненості тощо [О. Бондарчук [8], Л. Балабанова [9], Ю. Бреус, Н. Лебідь [10], М. Магомед-Еминов [11], І. Приходько [7], Д. Узнадзе [12], В. Чудновський [13], Т. Ексакусто [14], Н. Witkin [15] та ін.].

Крім того, встановлено статистично значущі відмінності щодо базових переконань фахівців із соціальної роботи, залежно від стадій професійного становлення і статі (рис. 1).

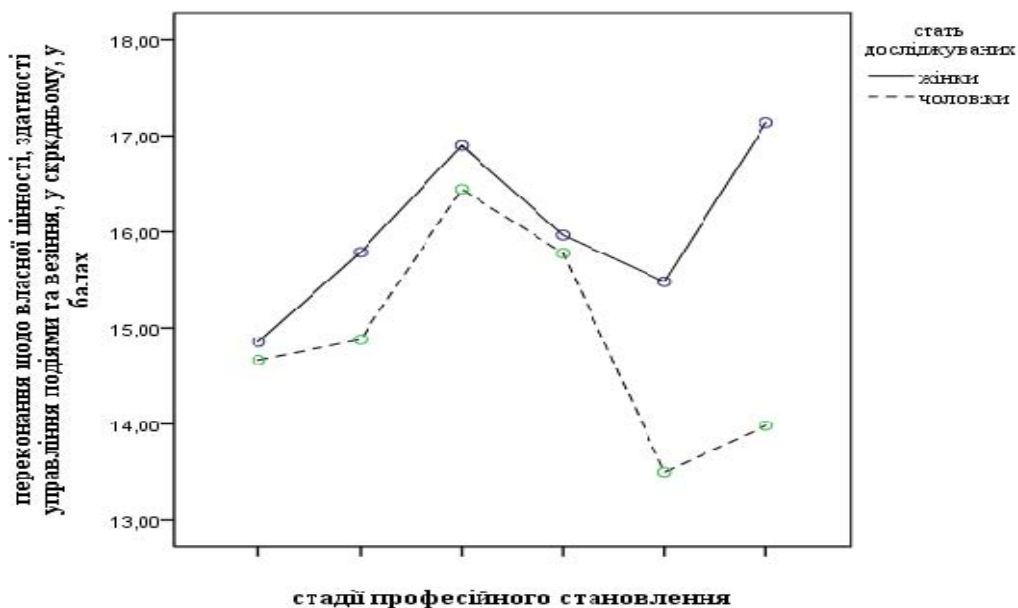


Рис. 1. Базові переконання щодо власної цінності, здатності управління подіями та везіння фахівців соціальної роботи, залежно від стадій професійного становлення, де:

1 – стадія самовизначення як фахівця; 2 – стадія самопроекування (життєконструювання) професійного шляху; 3 – саморегуляція у професійній діяльності; 4 – самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності; 5 – самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме»; 6 – рефлексія професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху

Як видно з рис. 1, вищий позитивний профіль базових переконань щодо власної цінності, здатності управляти подіями та везіння фахівців соціальної роботи, залежно від стадій професійного становлення, виявлено у жінок. При цьому показники вираженості самоконтролю, власної цінності «Я» та везіння є найвищими також у жінок (на стадіях саморегуляції у професійній діяльності та рефлексії професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху у середньому 16,897 і 17,667 балів відповідно) ($p \leq 0,01$).

Щодо вираженості профілю цих показників у чоловіків, то найбільш низьким він є на стадії самореалізації фахівця як професіонала (у середньому 13,500), що свідчить про нехарактерність цього виду роботи для чоловіків ($p \leq 0,01$). Зважаючи на низький рівень контролю, неготовність брати на себе відповідальність, виявляти гнучкість у поведінці та діяльності особами чоловічої статі, маємо відсутність конкретних цілей, мети у роботі (ситуативний характер).

За результатами дисперсійного аналізу базових переконань щодо загального ставлення до свідомості світу, тобто контрольованості та справедливості подій на різних стадіях професійного становлення у фахівців соціальної роботи, то загалом показники знижуються у жінок ($p \leq 0,01$) (рис. 2).

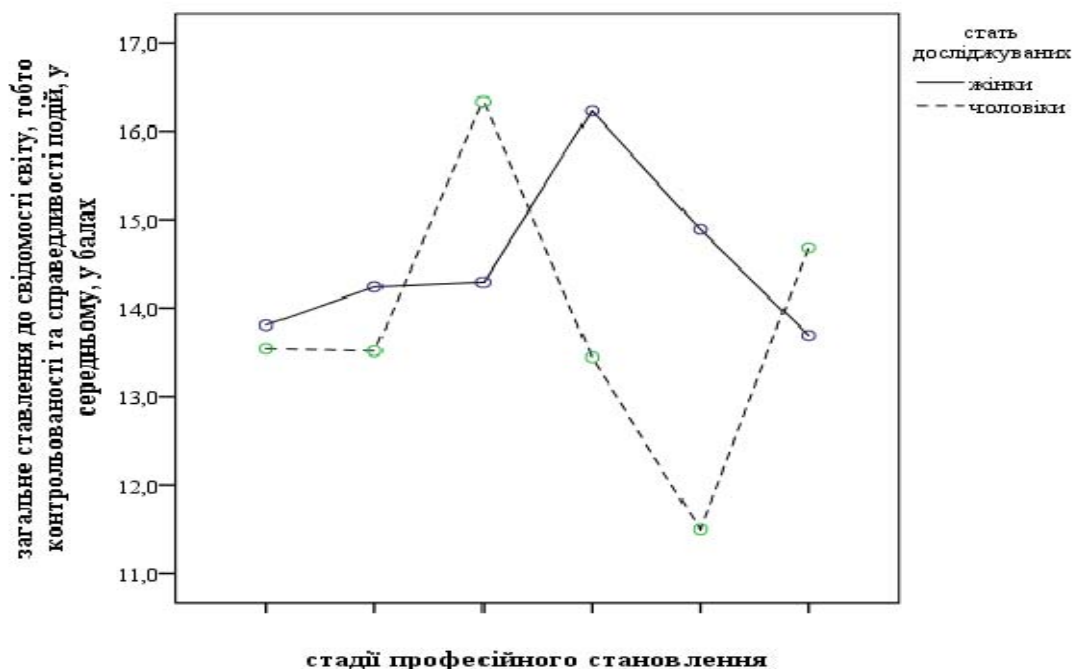


Рис. 2. Базові переконання щодо загального ставлення до свідомості світу, тобто контрольованості та справедливості подій фахівців соціальної роботи, залежно від стадій професійного становлення

Можна припустити, що фахівці зневірилися у собі, у справедливості влаштування світу, не довіряють оточуючим, невпевнені у власній

здатності вирішувати складні ситуації, брати на себе відповідальність за результат взаємодії з клієнтом, планування й реалізацію професійної діяльності тощо.

Дослідження базових переконань щодо загального ставлення до прихильності навколишнього світу упродовж професійно-особистісного становлення показало позитивну тенденцію до зростання ($p \leq 0,01$) (рис. 3). Як видно з рис. 3, загалом показник базових переконань щодо загального ставлення до прихильності навколишнього світу упродовж стадій професійно-особистісного становлення зростає як у чоловіків, так і в жінок ($p \leq 0,01$).

На нашу думку, ціннісно-смысловий аспект фахівців за цією шкалою свідчить про впевненість у прихильності навколишнього світу, його підконтрольність, переконаність у власній здатності будувати своє майбутнє життя і загалом моделювати процес професійного становлення відповідно до власних цінностей та уявлень про їх зміст.

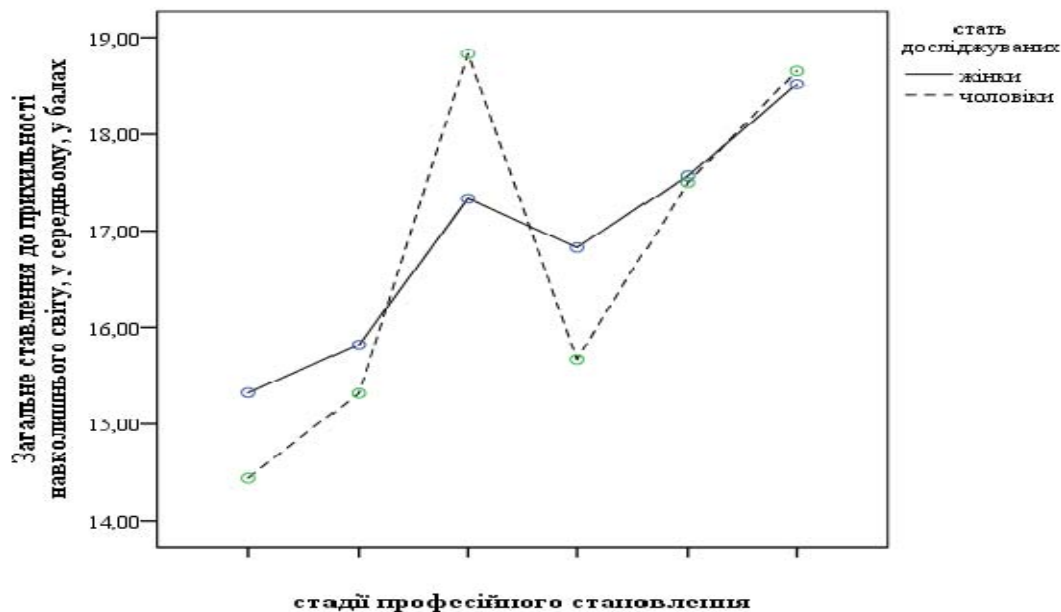


Рис. 3. Базові переконання щодо загального ставлення до прихильності навколишнього світу у фахівців соціальної роботи, залежно від стадій професійного становлення

Смисл фахівцям надають певні професійні й особистісні досягнення (статус, заслуги тощо), що характерно для осіб на більш пізніх стадіях професійного становлення.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведений аналіз особливостей базових переконань становлення фахівців у сфері соціальної роботи виявив високий рівень самоконтролю у майже половини досліджуваних, переконання щодо власної цінності, здатності управляти подіями, розвинуті базові переконання щодо особистісної безпеки, психічної стабільності та успішності у повсякденному житті.

Встановлено статистично значущі відмінності щодо базових переконань фахівців із соціальної роботи, залежно від стадій професійного становлення і статі: більш високий позитивний профіль базових переконань щодо власної цінності, здатності управляти подіями та везіння фахівців соціальної роботи виявлено у жінок, але показник переконань щодо загального ставлення до свідомості світу, тобто контрольованості та справедливості подій, загалом знижується також у жінок, порівняно з чоловіками; базові переконання щодо загального ставлення до прихильності навколишнього світу упродовж професійно-особистісного становлення показало позитивну тенденцію до зростання і в жінок, і в чоловіків. Це обумовлює пізнання причинно-наслідкових зв'язків, покладених в основу керування подіями власного життя, пошуку способів реалізації власних цілей, наявності у себе сили для їх реалізації, упевненості у перспективності обраного життєвого шляху та прихильності навколишнього світу. Саме тому важливим є питання формування переконань фахівців із соціальної роботи у процесі професійно-особистісного становлення у ставленні до себе та навколишнього світу.

До перспектив подальшого дослідження належить обґрунтування і впровадження у професійну діяльність соціальних служб психологічних умов формування продуктивної і цілеспрямованої діяльності особистості фахівця з соціальної роботи щодо реалізації особистісного потенціалу на різних стадіях професійного становлення.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] В. Балахтар, «Комунікативна компетентність як складова професіоналізму фахівця соціальної роботи» на *Міжн. наук.-практ. конф. Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи*. Чернівці, Україна, 2017, с. 266–267.
- [2] В. Балахтар, *Педагогіка і психологія у соціальній роботі*. Київ, Україна: Талком, 2017.
- [3] О. Баєва, «Менеджер – професія нашого часу» *Персонал Плюс*, № 32(284), 2008.

- [4] *Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*, О. Бондарчук, Ред. Київ, Україна: Рукопис, 2014.
- [5] Э. Зеер, *Психология профессионального развития*. Москва, Россия: Академия, 2009.
- [6] К. Платонов, *Проблемы способностей*. Москва, Россия, 1972.
- [7] І. Приходько, *Засади психологічної безпеки персоналу екстремальних видів діяльності*. Харків, Україна: Акад. ВВ МВС України, 2013.
- [8] О. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ, Україна: Науковий світ, 2008.
- [9] Л. Балабанова «Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини», автореф. дис. д-ра наук. Київ, Україна, 2001.
- [10] Н. Лебідь, та Ю. Бреус «Базисні переконання як індивідуальний вектор цілеспрямованої активності особистості», *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, Вип. 5, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_40.
- [11] М. Магомед-Эминов «Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности», дисс. д-ра наук. Москва, Россия, 2009.
- [12] Д. Узнадзе, «Установка у человека. Проблема объективации», *Психология личности в трудах отечественных психологов*, с. 87–91, 2000.
- [13] В. Чудновский, *Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды*. Москва, Россия: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2006.
- [14] Т. Эксакусто, «Социально-психологическая безопасность: понятие, особенности, критерии оценки», на *научн.-практ. конф. Психология человека в современном мире*. Москва, Россия: Ин-т психологии РАН, 2009.
- [15] Н. Witkin *Psychological differentiation: studies of development*. N.Y., Erlbaum, 1974.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE BASIC TRANSFORMATIONS OF SOCIAL WORK PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL-PERSONALIZED PROVISION

Valentyna Balakhtar,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of Pedagogy
and Social Work of the Yuriy Fedkovych
Chernivtsi National University,
Chernivtsi, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6343-2888>

v.balakhtar@chnu.edu.ua

Abstract. The article outlines the socio-psychological peculiarities of the basic beliefs of Social Work specialists at different stages of the professional and personal formation. The results of the empirical research of the specialists due to the attitude towards themselves and the surrounding world are presented. A high level of self-control has been found out in about half of the subjects and beliefs about their own values, the ability to manage the events. The established basic beliefs about personal safety, mental stability and success in everyday life of Social Work specialists have been stated. The statistically significant differences due to the basic specialists' beliefs depending on the stages of professional development and sex have been established: a higher positive profile of basic beliefs about their own values, the ability to manage the events and luck of the employees has been found out in female representatives, but the indicator of belief in the general attitude towards the world consciousness, that is, control and justice events, in general, declines in female representatives compared to male; basic beliefs about the general attitude towards the commitment of the outside world during the professional development of the person showed a positive tendency towards growth in male and female representatives.

Key words: social work specialist; attitude; socio-psychological peculiarities; basic beliefs; stages of professional formation.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БАЗОВЫХ УБЕЖДЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Балахтар Валентина Визиторовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и социальной работы,
Черновицкого университета им. Юрия Федьковича,
г. Черновцы, Украина
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6343-2888>
v.balakhtar@chnu.edu.ua

Аннотация. В статье освещены социально-психологические особенности базовых убеждений специалистов по социальной работе на разных стадиях профессионально-личностного становления. Представлены результаты эмпирического исследования отношения специалистов к себе и окружающему миру. Выявлен высокий уровень самоконтроля и убеждений относительно собственной ценности, способности управлять событиями у почти половины испытуемых. Констатированы развитые базовые убеждения

относительно личной безопасности, психической стабильности, успешности в повседневной жизни у специалистов по социальной работе. Установлены статистически значимые различия по базовым убеждениям специалистов на разных стадиях профессионального становления, в зависимости от пола: более высокий положительный профиль базовых убеждений относительно собственной ценности, способности управлять событиями и везения работников выявлен у женщин. При этом показатель убеждений относительно общего отношения к сознанию мира, то есть контролируемости и справедливости событий, в целом, снижается у женщин, по сравнению с мужчинами; базовые убеждения относительно общего отношения к доброжелательности окружающего мира на протяжении профессионально-личностного становления демонстрируют положительную тенденцию к росту у представителей мужского и женского полов.

Ключевые слова: специалист по социальной работе; отношение; социально-психологические особенности; ценность; базовые убеждения; стадии профессионального становления.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] V. Balakhtar, «Komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesionalizmu fakhivtsia sotsialnoi roboty» na Mizhn. nauk.-prakt. konf. Yakisna osvita v Ukraini: tendentsii, problemy, perspektyvy. Chernivtsi, Ukraina, 2017, s. 266–267.
- [2] V. Balakhtar, Pedagogika i psykholohiia u sotsialnii roboti. Kyiv, Ukraina: Talkom, 2017.
- [3] O. Baieva, «Menedzher – profesiia nashoho chasu» Personal Plus, № 32(284), 2008.
- [4] Metodyka doslidzhennia osoblyvostei psykholohichnoi hotovnosti kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii do diialnosti v umovakh zmin, O. Bondarchuk, Red. Kyiv, Ukraina: Rukopys, 2014.
- [5] ЕН. Zeer, Psihologiya professional'nogo razvitiya. Moskva, Rossiya: Akademiya, 2009.
- [6] K. Platonov, Problemy sposobnostej. Moskva, Rossiya, 1972.
- [7] I. Prykhodko, Zasady psykholohichnoi bezpeky personalu ekstremalnykh vydiv diialnosti. Kharkiv, Ukraina: Akad. VV MVS Ukrainy, 2013.
- [8] O. Bondarchuk, Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti. Kyiv, Ukraina: Naukovyi svit, 2008.

- [9] L. Balabanova «Katehoriia normy u doslidzhenni ta rehuliuvani funktsionalnykh staniv liudyny», avtoref. dys. d-ra nauk. Kyiv, Ukraina, 2001.
- [10] N. Lebid, ta Yu. Breus «Bazysni perekonannia yak indyvidualnyi vektor tsilespriamovanoi aktyvnosti osobystosti», Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, Vyp. 5, 2013. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_40.
- [11] M. Magomed-EHminov «Deyatel'nostno-smyslovoj podhod k psihologicheskoy transformacii lichnosti», diss. d-ra nauk. Moskva, Rossiya, 2009.
- [12] D. Uznadze, «Ustanovka u cheloveka. Problema ob"ektivacii», Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov, s. 87–91, 2000.
- [13] V. CHudnovskij, Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni: Izbrannyye trudy. Moskva, Rossiya: Izd-vo Mosk. psihologo-social'nogo in-ta, 2006.
- [14] T. EHksakusto, «Social'no-psihologicheskaya bezopasnost': ponyatie, osobennosti, kriterii ocenki», na nauchn.-prakt. konf. Psihologiya cheloveka v sovremennom mire. Moskva, Rossiya: In-t psihologii RAN, 2009.
- [15] H. Witkin Psychological differentiation: studies of development. N.Y., Erlbaum, 1974.

DOI 10.32405/2522-9931-2018-6(35)-22-34
УДК 159.9.078 [59.923.2]

Бевз Галина Михайлівна,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії спілкування
Інституту соціальної та політичної психології
НАН України,
м. Київ, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-5429>
Galina.bevz@gmail.com

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ-СИРОТИ: ДІАГНОСТИКА ДЕПРИВАЦІЙНИХ УРАЖЕНЬ

Анотація. В Україні відбувається реформування системи замінного догляду за дітьми. Тому конче потрібні фахівці, компетентні щодо особливостей розвитку дітей у ситуаціях різноспрямованих впливів деприваційного характеру. Наявні напрацювання в цій сфері дуже повільно «входять» у практику фахівців соціетальних професій, що уповільнює соціальні зміни, пов'язані з поширенням замінного догляду за дітьми та формуванням системи його професійної підтримки.

Опираючись на результати класичних досліджень у сфері деприваційних уражень, автор статті наголошує, що діагностика має базуватися на трьох рівнях соціального функціонування, починаючи з макро- (описує рівень соціальної політики, що втілюється через соціально-економічні умови зростання дитини) та мікрорівня (індивідуальні передумови розвитку дитини, що стосуються її психофізіологічних характеристик) і завершуючи мезорівнем, що, власне, і є основою для оцінювання сили деприваційних уражень, яких зазнала дитина у ситуації соціального розвитку. Розроблена автором статті експрес-оцінювання сили деприваційних уражень виконується соціальним працівником і є основою для подальших уточнювальних досліджень різних фахівців професійної команди, як-то: медичного спрямування, психолога, дефектолога, логопеда та інших. Їх залучають за потреби. Важливо, щоб координацію такої роботи здійснював соціальний працівник. Це пов'язано з тим, що функціонування особистості завжди відбувається у соціальній сфері, де саме і проявляються наслідки деприваційних уражень. У соціальній сфері відбуваються також процеси відновлення та реінтеграції. Робота у професійних командах стверджується як найбільш адекватна форма оцінювання деприваційних уражень дитини і створення та реалізації коригувально-розвивального плану щодо відновлювальних процесів

її особистісного розвитку. Створений під час теоретично-практичного аналізу континуум діагностичного інструментарію охоплює віковий діапазон від народження дитини до її повноліття.

Ключові слова: деривація; дитина; замінний догляд; діагностика; соціальна політика.

1. ВСТУП

У сучасному суспільстві питання розвитку дитини постають як нагальні не лише з позиції її індивідуального становлення, а й із позиції формування людської спільноти в напрямі посилення її просоціальної зорієнтованості. Науковцями доведено, що зростання дитини у ситуації осиротіння передбачає такі зміни в її особистісному розвитку, які не сприяють створенню довготривалих емоційних міжособистісних зв'язків як основи людського життя. Можна стверджувати, що «екологічність» суспільства пов'язана зі здатністю його членів піклуватися про власних дітей у сім'ях з любов'ю та належним доглядом, що знижує ризики асоціальності внаслідок деприваційних уражень.

Постановка проблеми. Реформування системи замінного догляду в Україні за дітьми вимагає підготовки фахівців, компетентних щодо особливостей розвитку дітей у ситуаціях різноспрямованих впливів деприваційного характеру. Поширення інклюзивного напрямку в освіті, зміна структурних підрозділів, на які покладено діагностику, підтримку, коригування та професійний супровід реалізації коригувально-розвивальних програм для дітей, спрямовують уваги на якість надання відповідних послуг, згідно з особистісним розвитком дитини, а також на ствердження у соціальній політиці сімейних орієнтирів щодо розвитку та підтримки дитини в її природному сімейному середовищі. Особливо складним у цій ситуації є факт осиротіння дитини та пошуку для неї сім'ї замінного догляду, де діагностика деприваційних уражень є особливо значущою для створення програм її розвитку, підтримки та допомоги замінних батьків. Усе вищесказане ставить питання про наявність достатньої науково-практичної бази для роботи фахівців щодо виявлення й упередження деприваційних уражень у дітей, які перебувають у ситуації осиротіння. Попередньо зазначимо, що термін «замінна сім'я» означає прийняття у свою сім'ю некревної дитини у ситуації функціональної нездатності її родини (замінна батьківська функція). Це такі форми, як прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу, опіка/піклування (на основі державного утримання), а також засиновлення/задочеріння (на приватній основі).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про явище депривації науковій спільноті стало відомо завдяки працям Р. Шпіца, Д. Боулбі [5], А. Фрейд, М. Ейсвоурт, Й. Лангмейєра і З. Матейчека [10], які не згоджувалися із політикою догляду за дітьми і віднаходили можливості проводити дослідження, водночас спостерігаючи за розвитком дітей у різних соціальних умовах. Однак численні праці з питань психічної депривації дітей різного віку переважно так і залишилися у сфері наукових розробок. Натомість найбільша праця Й. Лангмейєра і З. Матейчека з озвученої проблеми, у якій було узагальнено дослідження у цій сфері, так і не стала спрямовувальною щодо перегляду інституційного догляду за дітьми, передусім, у Чехословаччині, де її було вперше опубліковано. Наразі у Чехії все ще існує система колективного утримання дітей, хоча більшість країн Європи давно обрали шлях підтримки осиротілих дітей за допомогою влаштування їх до замінних сімей. Це стосується й України. Сучасні дослідження поглибили розуміння як деприваційних наслідків у особистісному розвитку дитини (Ю. Удовенко [16]), так і процесів відновлення, що розгортаються у замінних сім'ях (Г. Бевз, О. Дорошенко [2], [3], О. Романчук [13], Т. Демірджі [7], О. Чистяк [17] та ін.). При цьому при численних дослідженнях інструментарій діагностики деприваційних уражень залишається розрізненим і не систематизованим, що викликає труднощі у користуванні. Отже, постає питання акумулювання напрацьованого практичного інструментарію діагностики деприваційних впливів щодо дітей у процесі їхнього зростання у ситуаціях з високим ризиком деприваційних уражень (покинуті діти; діти в умовах колективного позасімейного проживання; діти в асоціальних умовах та ті, які пережили насильство й нехтування їхніми потребами розвитку тощо). Підготовка й опанування цього інструментарію працівниками соціоетальних професій слугуватиме поширенню та використанню цих знань у практичній роботі, створюючи підґрунтя для позитивних змін не лише на рівні індивіда, а й на рівні соціальної політики у сфері охорони дитинства.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою статті є узагальнення підходів щодо діагностичної процедури деприваційних уражень дітей у вітчизняній та зарубіжній літературі та створення континууму діагностичних методик у цій сфері знань.

Завдання дослідження:

- 1) визначити підходи та напрями проведення діагностичних процедур дітей у ситуації ймовірності деприваційних уражень;
- 2) скласти орієнтований перелік діагностичних методик та визначити особливості їх застосування.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Міждисциплінарний підхід та теорію систем було покладено в основу проведення аналізу наукових та практичних надбань щодо вивчення явища психічної депривації. Інтеграція надбань різних наукових досліджень надає можливість фокусуватися на явищі, яке вивчається з різних боків. На практиці така інтеграція дає повне уявлення про явище, що об'єднує команду фахівців у спільній роботі, діагностичний етап якої передбачає процес скрінінгу з подальшою медичною та психологічною діагностикою, оцінюванням та моніторингом.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Методами дослідження послуговували: теоретичний аналіз науково-практичної літератури, що стосується діагностичного інструментарію щодо деприваційних уражень у дітей; аналіз описаних у літературі випадків, під час яких було застосовано діагностичний інструментарій з оцінюванням його дієвості щодо складання плану розміщення дитини у замінній сім'ї.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Опираючись на результати класичних досліджень у сфері деприваційних уражень, можна стверджувати, що діагностика має базуватися на трьох рівнях соціального функціонування, починаючи із макрорівня, що описує соціально-економічні умови зростання дитини та зовнішню рамку їх формування на рівні соціальної політики, та мікрорівня (індивідуальні передумови розвитку дитини, що стосуються її психофізіологічних характеристик) і завершуючи мезорівнем, що, власне, і є основою для оцінювання сили деприваційних уражень, яких зазнала дитина у ситуації соціального розвитку. Розроблене автором статті експрес-оцінювання сили деприваційних уражень має виконувати соціальний працівник, який розглядає його результати як основу для подальших уточнюючих досліджень різних фахівців професійної команди, як-то: медичного спрямування, психолога, дефектолога, логопеда та інших (які залучаються за потреби) [2], [4]. Важливо, щоб координацію такої роботи теж здійснював соціальний працівник. Це пов'язано з тим, що функціонування особистості завжди відбувається у соціальній сфері, де саме і проявляються наслідки деприваційних уражень і відбуваються процеси відновлення та реінтеграції. Робота у професійних командах є найбільш адекватною формою оцінювання сили деприваційних уражень дитини, створення й реалізації коригувально-розвивального плану щодо відновлювальних процесів її особистісного розвитку.

Для скрінінгу, який би вказав зони для проведення уточнювальної діагностики, слід зіставити дані двох блоків [4, с. 32–38; 76–77]. До першого блоку належать дані соціальної ситуації розвитку дитини, що разом можуть вказати на ймовірність деприваційних уражень у ранньому розвитку дитини, ініціюючи тим самим зміни в її особистісному розвитку внаслідок порушень психічних функцій та важливих новоутворень (прихильності, формування образу «Я»). Таке оцінювання здійснюється переважно на основі аналізу документів та збору інформації щодо соціальної ситуації розвитку дитини з виділенням зон ризиків [12, с. 118–120]. Це такі показники, які вказують на відсутність належного піклування про новонароджену дитину, як-то: смерть батьків дитини, втрата матері у віці до 18 місяців, запис у свідоцтві про народження батька «зі слів»; чинники впливу на формування прихильності дитини у період раннього дитинства: тривалий період перебування у лікарні, проживання поза межами родини понад два роки; багаторазова зміна піклувальника, асоціальні прояви у родині проживання; переобтяжена спадковість (хронічний алкоголізм батьків, уживання наркотиків тощо) [4, с. 32–38; 76–77].

До другого блоку належить збір документів щодо діагностики соматичного, неврологічного та психологічного стану дитини (соматичне, неврологічне та психологічне обстеження [10, с. 258–267]), які узагальнено фіксуються за такими показниками, як: наявність деприваційних умов, зафіксоване відставання у розвитку (психічному та фізичному), соматична проблематика, факти насильства й експлуатації, тип порушення прихильності [5, с. 100–117], проблеми особистісного розвитку. Кожному з блоків можна максимально присудити 6 балів. Розбіжності оцінювання вказують на перевагу або ресурсності станів (перевага балів першого блоку над другим) дитини або ризиків формування відхилень на основі деприваційних уражень (перевага балів другого блоку над першим). Така експрес-діагностика надає можливість оцінити силу деприваційних уражень дитини як її індивідуальну реакцію на перебування у деприваційних умовах. Значення має не сам факт перебування конкретної дитини у деприваційних умовах, а його вплив на процеси її особистісного розвитку. Скрінінг здійснюється засобом занесення даних у дві таблиці, бали яких потім зіставляються щодо переваги одних над іншими (див. табл.). Ця діагностика вказує також на ризики, вплив яких слід або терміново упередити, або врахувати під час планування заходів захисту дитини [12, с. 118–120].

Після скрінінгової процедури проводиться уточнювальна діагностика із залученням різних фахівців. Знову слід наголосити, що діагностика деприваційних уражень здійснюється на основі оцінювання

соціальної ситуації розвитку дитини. Відсутність такого оцінювання може зумовити хибні інтерпретації щодо стану здоров'я дитини та причин відхилень у її поведінці. Ці факти вже було описано у класичних дослідженнях Й. Лайнгмейєра та З. Матейчека [10, с. 260], а також на практиці сучасних дослідників на терені України, зокрема, автора цієї статті [3, с. 77–87], психолога Т. Демірджі [7].

Уточнювальне оцінювання проводиться за декількома напрямками психологічного розвитку дитини, а саме: психічних функцій [10, с. 250–253]; емоційної сфери [8, с. 153–183], прихильності; ідентичності [6], [7]; особистісних утворень (образ себе та інших) [1], [11], навичок соціальної поведінки [3], [11], [13]. Ще раз нагадуємо, що неврахування соціальної ситуації розвитку може призвести до хибної діагностики по кожному із вищезазначених напрямів оцінювання, на чому наголошували Й. Лангмейєр і З. Матейчек [10].

Таблиця

Показники чинників ризику розвитку дитини у ситуації втрати батьківського догляду та осиротіння

Об'єктивні ризики (чинники середовища – фіксуються засобом аналізу документів за соціальними ознаками)

Показник	Відсутність інформації про минуле дитини	Смерть батьків (Σ - 1 бал)		Втрата матері до 18 місяців	Батько записаний зі слів матері чи іншої особи	Впливає на розвиток прихильності та міжособистісних стосунків				Переобтяжена спадковість
		Матері	Батька			Тривалий термін перебування в лікарні (рік)	Проживання поза межами сім'ї (2 роки)	Багаторазова зміна шкільного навчальника	Асоціальна сім'я	
Бал	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1
6 балів										

Суб'єктивні ризики (індивідуальний чинник – фіксується засобом індивідуальної експрес-діагностики)

Показник	Досвід депривації	Відставання у розвитку		Соматичні проблеми здоров'я.	Досвід насилля	Тип розвитку прихильності	Проблеми особистісного розвитку
		фізичному	психічному				
Бал	1	0,5	0,5	1	1	1	1
6 балів							

Діагностичний інструментарій оцінювання розвитку ідентичності дитини (до підліткового віку) на терені української науки розробив Т. Демірджі [7]. Методика має два варіанти: перший – для маленьких дітей віком від 4 до 6–7 років, де тестовий матеріал подається в картинках, другий – текстовий матеріал для дітей, які вміють читати (від 7 до 9–10 років).

Експериментальне оцінювання розвитку у дитини раннього віку прихильності та її типології розроблено М. Ейсвоурт та описано у підручниках психології як «Незнайома ситуація» [6], [18]. Розвиток прихильності у людей дорослого віку є більш складною процедурою. Для її проведення розроблено спеціальне інтерв'ю, яке охоплює весь життєвий досвід людини від народження до сьогодення і вимагає ретельної підготовки інтерв'юера. Анкету оцінювання прихильності у дорослих розроблено М. Мейн, Н. Кеплан, К. Джордж [15, с. 51]. На основі цього інтерв'ю було розроблено аналогічні напівструктуровані інтерв'ю для дітей, що вивчають здатність дитини до саморефлексії, розвиток якої базується на основі здорової прихильності. Отже, порушення у розвитку прихильності позначатиметься на здатності до саморефлексії. Для репрезентації надійної/ненадійної прихильності школярів використовується проективна методика гри з ляльками з пропозицією доповнити надані історії власними наративами [6, с. 64].

Досвід дитини, пов'язаний із насильством, жорстокістю, експлуатацією та зловживанням, вивчається засобом спеціально розроблених методик, під час проведення яких слід враховувати вік та рівень розвитку дитини [14]. Для діагностики втрат та сприймання власної історії використовуються методики інтерактивного спілкування з дитиною, у процесі якого розкриваються фактичні дані історії її життя [9, с. 149–168]. Це такі, як: карта переміщення, екокарта, сімейне дерево, колаж (для дітей молодшого шкільного віку). Ці методики спрямовано на уточнення спогадів дитини та виявлення ключових моментів, пов'язаних або з травмами, або з позитивними стосунками. Для дітей віком від 4 до 10 років використовуються проективні методики, спрямовані на екологічну рефлексію спогадів, як-то: «Давай зателефонуємо» (уявний дзвінок до родичів, з якими неможливо фізично зустрітися); «Давай напишемо історію» (відтворення спогадів власної історії, «Ти можеш сказати, що вони думають» (для рефлексії вражень та прояснення негативного досвіду дитини); «До кого ти йдеш, коли...» (визначення значущих людей у житті дитини та їхніх стосунків). Отже, зібраний під час теоретично-практичного аналізу континуум діагностичного інструментарію спрямований на оцінювання ситуації розвитку дитини, що має реалізуватися з дотриманням екології втручання та без ретравматизації на основі

екологічної взаємодії дорослого з дитиною, що має не лише діагностичну інформацію, а й терапевтичний ефект переосмислення дитиною ситуації в умовах захищеності. Тож довіра між дитиною і дорослим, який проводить діагностику, має бути спрямована на збереження екологічності цього процесу та ресурсності дитини.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Зроблена у статті спроба узагальнити наявний інструментарій діагностики деприваційних уражень у процесі розвитку дитини вказує на важливість системного підходу у його застосуванні, в основу якого покладено соціальне оцінювання ситуації розвитку дитини, яка саме і має визначати шлях уточнювальних діагностичних зрізів із подальшим інтегруванням їх результатів. Названі методики вимагають ретельної підготовки фахівців, оскільки їхні висновки мають перспективні прогнози щодо подальшої роботи, що має не лише психологічні й особистісні ефекти щодо розвитку конкретної дитини, а й матеріально-економічні, пов'язані із залученням фахівців для реалізації коригувально-розвивальних напрямів роботи з дитиною та її сім'єю. Підготовка фахівців щодо володіння цими методиками також слугуватиме розвиткові системи професійної підтримки дітей у ситуації втрати батьківського піклування та розбудови системи замінного догляду.

Перспективами подальших досліджень є пошук та розроблення діагностичного інструментарію, який би більш прицільно можна було застосовувати для оцінювання різних ситуацій у процесі розвитку дитини різного віку, а також для адаптації вже розроблених англomовних методик.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Н. Н. Авдеева, и Н. А. Хаймовская, *Развитие образа себя и привязаностей у детей от рождения до трёх лет в семье и доме ребёнка*. Москва, Россия: Смысл, 2003, 152 с.
- [2] Г. Бевз, та О. Дорошенко, «Вплив деприваційних чинників на психічний розвиток дитини», *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, Максименко С. Д. Ред. Київ, Україна: ГНОЗІС, Т. V, ч. 5, с. 25–34, 2003.
- [3] Г. М. Бевз, та І. В. Пеша, *Дитина в прийомній сім'ї: нотатки психолога*. Київ, Україна: Україн. ін-т соціальних досліджень, 2001, 101 с.
- [4] Г. М. Бевз, *Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку)*. Київ, Україна: Главник, 2006, с. 112.

- [5] Дж. Боулби, *Создание и разрушение эмоциональных связей*; пер. с англ. В. В. Старовойтова. – 2-е изд. Москва, Россия: Академ. проект, 2004, 232 с.
- [6] К. Х. Бриш, *Терапия нарушений привязанности: от теории к практике*; пер. с нем. Москва, Россия: Когито-Центр, 2012, 316 с.
- [7] Т. В. Демірджі, «Розвиток ідентичності дитини в умовах прийомної сім'ї», дис. канд. наук: 19.00.07; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2016, 217 с.
- [8] *Діти державної опіки: проблеми, розвиток підтримка*: в 2-х кн. М. Й. Боришевський, Г. М. Бевз, Ред. Київ, Україна: Міленіум, 2005, 286 с.
- [9] Б. Кифер, и Д. Скулер, *Как рассказать правду усыновленному или приемному ребенку. Как помочь ребенку осознать свое прошлое*; пер. на рус. В. Прохожего. Киев, Украина: Феникс, 2009, 270 с.
- [10] Й. Лангмейер, и З. Матейчек, *Психическая депривация в детском возрасте*. Прага, Чехословакия: Авиценум, 1984, 334 с.
- [11] А. М. Прихожан, и Н. Н. Толстых, *Дети без семьи: (детский дом: заботы и тревоги общества)*. Москва, Россия: Педагогика, 1990, 160 с.
- [12] Дж. Райкус, и Р. Хьюз *Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска*: в 4-х т.; пер. В. Пригожего. Москва, Россия: Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008, Т. 1, 287 с.
- [13] О. Романчук, *Сім'я, що сцілює*. Львів, Україна: Манускрипт, 2011, 228 с.
- [14] *Руководство по предупреждению насилия над детьми*, Н. Асанова, Ред. Москва, Россия: ВЛАДОС, 1997, 512 с.
- [15] Джейн И. Скулер, Бетси К. Смоли, и Тимоти Дж. Каллаган, *Дети, пережившие травму. Семьи, приносящие исцеление*. Киев, Украина: Феникс, 2011, 280 с.
- [16] Ю. М. Удовенко, «Вплив несприятливих умов соціалізації на психічний розвиток дитини», дис. канд. наук: 19.00.05, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2007, 201 с.
- [17] О. В. Чистяк, «Психолого-педагогічні умови формування міжособистісних стосунків вихованців дитячого будинку сімейного типу», дис. канд. наук: 19.00.07, Нац. академія Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. 2018, 256 с.
- [18] M. DS. Ainsworth, M. Blehar, and E. Warers, Wall, *Patterns of Attachment*. New York, USA: Erlbaum Associates, 1987.

PERSONAL GROWTH OF ORPHAN CHILD: DEPRIVATION AFFECT DIAGNOSTICS

Halyna Bevz,

Phd, Doctor of Psychology,
Professor, Head of Communication Psychology Lab,
Institute for Social and Political Psychology
of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
m. Kiev, Ukraine,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-5429>
Galina.bevz@gmail.com

Abstract. The realignment raises the issue of training specialists for the foster care system for children in Ukraine who would be qualified in the peculiarities of children development within situations of the multifaceted influences of deprivation nature. The practice of societal profession specialists slowly "includes" existing developments in this area, which therewith reduces social changes related to the spread of children foster care and the formation of its professional support system. The article grounding on the results of classical researches in the field of deprivation affects emphasizes that the diagnosis should be based on three levels of social functioning starting with the macro-level (the level of social policy embodied in the socio-economic conditions of the child growth) and micro-level (individual preconditions for child growth related to its psychophysiological characteristics) and completing with the meso-level, which is actually the basis for assessing the action force of the deprivation affect, the child has suffered in a situation of social growth. A social worker performs the expresses estimation of the action force of deprivation affect developed by the author of the article and it becomes the framework for further specified studies by various specialists of a professional team, such as medical specialists, psychologists, special-needs experts, speech therapists and other engaging if required. It is imperative that a social worker conducts the coordination of such work. This is due to the fact that the functioning of the individual always takes place in the social sphere, where the consequences of deprivation affects manifest and the processes of recovery and reintegration occur. Professional teamwork is claimed as the most adequate form of assessment of the child deprivation affects and the creation and implementation of an adjustment and development plan to restore the processes of personal growth of the child. The continuum of diagnostic tools elaborated during the theoretical and practical analysis covers the age range from the birth of a child to the lawful age.

Key words: deprivation; child; foster care; diagnostics; social policy.

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА-СИРОТЫ: ДИАГНОСТИКА ДЕПРИВАЦИОННЫХ УЯЗВИМОСТЕЙ

Бевз Галина Михайловна,

доктор психологических наук, профессор,
заведующая лабораторией психологии общения
Института социальной и политической психологии
НАН Украины.

г. Киев, Украина

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-5429>

Galina.bevz@gmail.com

Аннотация. В Украине происходит реформирование системы замещающего ухода за детьми. Потому важно подготовить специалистов, компетентных в сфере особенностей развития детей в ситуациях разнонаправленных воздействий депривационного характера. Существующие наработки в этой сфере очень медленно «входят» в практику специалистов социетальных профессий, тем самым замедляя социальные изменения, связанные с распространением замещающего ухода за детьми и формированием системы его профессиональной поддержки. Опираясь на результаты классических исследований в области депривационной уязвимости, автор статьи отмечает, что диагностика должна базироваться на трех уровнях социального функционирования, начиная с макро- (описывает уровень социальной политики, который реализуется в социально-экономических условиях развития ребёнка) и микроуровня (индивидуальные предпосылки развития ребёнка, касающиеся его психофизиологических характеристик) и заканчивая мезоуровнем, что, собственно, и является основой для оценки силы депривационной уязвимости ребёнка в его ситуации социального развития. Разработанная автором статьи экспресс-оценка силы депривационной уязвимости выполняется социальным работником и в дальнейшем становится основой для уточняющих исследований различными специалистами профессиональной команды: медицинского направления, психолога, дефектолога, логопеда и других (которые включатся в работу команды по необходимости). Важно, чтобы координацию такой работы осуществлял социальный работник. Это связано с тем, что функционирование личности всегда происходит в социальной сфере, где именно и проявляются последствия депривационной уязвимости. В социальной сфере происходят также процессы восстановления и реинтеграции. Работа в профессиональных командах рассматривается как наиболее адекватная форма оценки депривационной уязвимости ребёнка, а

также создания и реализации коррекционно-развивающего плана восстановительных процессов его личностного развития. Созданный в процессе теоретико-практического анализа континуум диагностического инструментария охватывает возрастной диапазон от рождения ребёнка до его совершеннолетия.

Ключевые слова: депривация; ребёнок; замещающий уход; диагностика; социальная политика.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] N. N. Avdeeva, i N. A. Hajmovskaya, Razvitie obraza sebya i privyazanostej u detej ot rozhdeniya do tryoh let v sem'e i dome rebyonka. Moskva, Rossiya: Smysl, 2003, 152 s.
- [2] H. Bevz, ta O. Doroshenko, «Vplyv deprivatsiinykh chynnykiv na psykhični rozvytok dytyny», Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: Zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, Maksymenko S. D. Red. Kyiv, Ukraina: HNOZIS, T. V, ch. 5, s. 25–34, 2003.
- [3] H. M. Bevz, ta I. V. Pesha, Dytna v pryiomnii simi: notatky psykholoha. Kyiv, Ukraina: Ukrain. in-t sotsialnykh doslidzhen, 2001, 101 s.
- [4] H. M. Bevz, Pryiomni simi (otsinka stvorennia, funktsionuvannia ta rozvytku). Kyiv, Ukraina: Hlavnyk, 2006, s. 112.
- [5] Dzh. Boulbi, Sozdanie i razrushenie ehmocional'nyh svyazej; per. s angl. V. V. Starovojtova. – 2-e izd. Moskva, Rossiya: Akadem. proekt, 2004, 232 s.
- [6] K. H. Brish, Terapiya narushenij privyazannosti: ot teorii k praktike; per. s. nem. Moskva, Rossiya: Kogito-Centr, 2012, 316 s.
- [7] T. V. Demirdzhi, «Rozvytok identychnosti dytyny v umovakh pryiomnoi simi», dys. kand. nauk: 19.00.07; Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka, 2016, 217 s.
- [8] Dity derzhavnoi opiky: problemy, rozvytok pidtrymka: v 2-kh kn. M. Y. Boryshevskiy, H. M. Bevz, Red. Kyiv, Ukraina: Milenium, 2005, 286 s.
- [9] B. Kifer, i D. Skuler, Kak rasskazat' pravdu usynovlennomu ili priemnomu rebenku. Kak pomoch' rebenku osoznat' svoe proshloe; per. na rus. V. Prohozhego. Kiev, Ukraina: Feniks, 2009, 270 s.
- [10] J. Langmejer, i Z. Matejchek, Psihicheskaya deprivaciya v detskom vozraste. Praga, CHekhosllovakija: Avicenum, 1984, 334 s.
- [11] A. M. Prihozhan, i N. N. Tolstyh, Deti bez sem'i: (detskij dom: zaboty i trevogi obshchestva). Moskva, Rossiya: Pedagogika, 1990, 160 s.
- [12] Dzh. Rajkus, i R. H'yuz, Social'no-psihologicheskaya pomoshch' sem'yam i detyam grupp riska: v 4-h t.; per. V. Prigozhego. Moskva, Rossiya: Nac. fond zashchity detej ot zhestokogo obrashcheniya, 2008, T. 1, 287 s.

- [13] O. Romanchuk, *Simia, shcho stsiliuie*. Lviv, Ukraina: Manuscript, 2011, 228 s.
- [14] *Rukovodstvo po preduprezhdeniyu nasiliya nad det'mi*, N. Asanova, Red. Moskva, Rossiya: VLADOS, 1997, 512 s.
- [15] Dzhejn I. Skuler, Betsi K. Smoli, i Timoti Dzh. Kallagan, *Deti, perezhivshie travmu. Sem'i, prinosyashchie iscelenie*. Kiev, Ukraina: Feniks, 2011, 280 s.
- [16] U. M. Udovenko, «Vplyv nespriyatlyvykh umov sotsializatsii na psykhiichni rozvytok dytyny», dys. kand. nauk: 19.00.05, In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, 2007, 201 s.
- [17] O. V. Chystiak, «Psykhologo-pedahohichni umovy formuvannia mizhosobystisnykh stosunkiv vykhovantsiv dytiachoho budynku simeinoho typu», dys. kand. nauk: 19.00.07, Nats. akademiia Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. Bohdana Khmelnytskoho. 2018, 256 s.
- [18] M. DS. Ainsworth, M. Blehar, and E. Warers, Wall, *Patterns of Attachment*. New York, USA: Erlbaum Associates, 1987.

DOI 10.32405/2522-9931-2018-6(35)-35-48
УДК 373.37.01:316

Бідонько Ірина Вікторівна,

учитель англійської мови, спеціалізованої школи № 130

I–III ступенів з поглибленим вивченням
англійської та італійської мов ім. Данте Аліґ'єрі,
здобувач кафедри психології управління
Центрального інституту післядипломної
педагогічної освіти

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,

м. Київ, Україна

orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5458-4230>

IrinaBidonko@i.ua

СОЦІАЛЬНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ІНДИКАТОР ЇХНЬОЇ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті висвітлено актуальність дослідження проблеми соціальної толерантності старшокласників, проаналізовано і розкрито особливості наявних підходів до вивчення цього питання, визначено соціальну толерантність як стійку особистісну позицію щодо представників різних соціальних груп як відмінних, шанобливе ставлення до них і готовність до партнерської взаємодії з ними. Виділено низку вікових особливостей старшокласників, що більшою чи меншою мірою позитивно і негативно впливають на формування та розвиток соціальної толерантності юнаків.

Виходячи із специфіки юнацького віку, виокремлено складові (когнітивна, емоційно-оцінювальна, поведінкова) та відповідні показники (усвідомлення та прийняття багатомірності світу, емпатійність, готовність прояву до толерантного ставлення у соціальній взаємодії тощо) соціальної толерантності старшокласників. Залежно від сформованості цих складових, виокремлено рівні соціальної толерантності старшокласників (дуже низький, низький, середній, високий та дуже високий), найважливішими показниками вияву яких є знання й особистісне прийняття норм і правил толерантної соціальної взаємодії, відповідні судження, почуття та вчинки.

Обґрунтовано зв'язок соціальної толерантності старшокласників з їхньою соціальною компетентністю, що є однією з ключових компетентностей випускника Нової української школи. Відповідно соціальна толерантність, як індикатор соціальної компетентності старшокласників, сприяє побудові ефективних взаємин осіб юнацького віку із самими собою і навколишнім світом, супроводжується

накопиченням особистого досвіду і розвитком умінь, які забезпечують конструктивну соціальну взаємодію з іншими людьми.

Ключові слова: соціальна толерантність; соціальна компетентність; старшокласники, вік ранньої юності; соціальна взаємодія.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Перед сучасною школою висувається низка нових вимог, зокрема, різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії, готова до свідомого життєвого вибору, самореалізації та громадянської активності. У концепції Нової української школи однією з ключових є *соціальна компетентність*, що передбачає всі форми поведінки, потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, уміння взаємодіяти з іншими, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, дотримуватися прав людини та підтримувати соціокультурне різноманіття [1]. Відповідно до рівня сформованості особистості зміст поняття соціальної компетентності розглядають як результат соціального розвитку, що є сумою певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь і торкається, насамперед, таких сфер, як соціальне мислення, мовлення, мотиви, емоції, міжособистісна поведінка, тобто когнітивного, поведінкового та емоційно-мотиваційного компонентів [2].

Тому особливого значення набуває процес розвитку соціальної толерантності. Сформована в шкільні роки соціальна толерантність є однією з найважливіших умов зниження напруженості в соціумі. Саме в школі, особливо у старших класах, відбувається усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя. Адже рання юність – надзвичайно складна, суперечлива стадія життєвого шляху, яка закладає ціннісний фундамент особистості, є перехідним періодом від зрілості фізичної до зрілості соціальної.

Саме тому у старшокласників важливо виховувати такі якості, як свідома участь у громадському житті суспільства, здатність погоджуватися на компроміс у разі розбіжностей і суперечок, справедливість у стосунках із людьми, здатність стати на захист будь-якої людини, іншими словами, усе те, що й визначає зміст соціальної толерантності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не дивно, що проблема толерантності досі залишається актуальною і є предметом досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, питання етичного та соціокультурного аспектів толерантності розглядаються в працях Г. Бакієвої,

Д. Зінов'єва, В. Золотухіна, Г. Солдатової, А. Скок, В. Шаліна та ін. Психологічний аспект толерантності досліджений О. Асмоловим, Л. Виготським, О. Орловим, К. Роджерсом, В. Петровським, Л. Шайгеровою, С. Бондиревою, Г. Бардієр, С. Щеколдіною та ін. Не менш актуальною сьогодні є проблема формування соціальної компетентності як інтегральної характеристики особистості. Цей аспект описано в працях Н. Калініної, М. Большедворської, Т. Сухобокової, М. Іванова, С. Данилейко, В. Шахрай.

Водночас проблема соціальної толерантності, її складових, показників, рівнів, взаємозв'язку із соціальною компетентністю особистості старшокласників не виступала предметом спеціального дослідження.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою статті є теоретичне дослідження змісту, складових та рівнів соціальної толерантності старшокласників як індикатора їхньої соціальної компетентності.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури і розкрити особливості наявних підходів до вивчення соціальної толерантності старшокласників.

2. Визначити зміст, складові та рівні соціальної толерантності старшокласників з урахуванням їхніх вікових особливостей.

3. Обґрунтувати зв'язок між соціальною толерантністю та соціальною компетентністю старшокласників.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У психологічній літературі можна виокремити велику кількість досліджень із проблеми толерантності загалом і соціальної, зокрема. Водночас досі відсутній єдиний підхід до тлумачення змісту цього поняття, йдеться про різні дефініції у межах різних підходів, які акцентують увагу на певних аспектах соціальної толерантності.

За результатами теоретичного аналізу літератури виокремлено основні підходи до дослідження соціальної толерантності: 1) як взаємодія між соціальними групами (О. Чебикіна, Н. Бедалова, Л. Почебут); 2) як взаємодія з представниками інших соціальних груп (І. Якиманська, В. Умніков, М. Мацьковський); 3) як установка на взаємодію (О. Хижняк, Н. Матвеева, Н. Недорезова, Д. Бродський, Т. Шаповалова); 4) як особистісна позиція (М. Рянжин, Г. Старостенко, Г. Бардієр, І. Дзялошинський).

Узагальнюючи ці підходи, *соціальну толерантність* особистості визначено як стійку особистісну позицію щодо представників різних

соціальних груп як відмінних, шанобливе ставлення до них і готовність до партнерської взаємодії з ними.

Розглядаючи явище соціальної толерантності в контексті людської взаємодії, можна виділити два взаємопов'язані варіанти: індивідуальна та міжособистісна толерантність. *Індивідуальна толерантність* – це характеристика особистості, яка розуміє і визнає своє «Я», приймає себе такою, якою вона є, аналізує та відповідає за свої слова і вчинки, робить висновки зі своїх помилок. *Міжособистісна толерантність* – це стосунки між окремими представниками різних соціальних груп, розуміння відмінностей між людьми, визнання прав і свобод кожної людини, здатність до співіснування з іншими, готовність і здатність до діалогу. Індивідуальна толерантність, виступаючи основою міжособистісного спілкування, забезпечує толерантну взаємодію представників різних соціальних груп.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для виконання поставлених завдань і досягнення мети роботи використовувалися такі теоретичні методи дослідження:

- теоретичний аналіз літератури з метою систематизації, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень проблеми соціальної толерантності;
- теоретичне моделювання з метою встановлення взаємозв'язків між соціальною толерантністю та соціальною компетентністю.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Досліджуючи соціальну толерантність старшокласників як індикатор їхньої соціальної компетентності, передусім, слід з'ясувати психологічні особливості цього вікового періоду та як вони позначаються на розвитку соціальної толерантності загалом.

Вік ранньої юності (14–18 років), а саме до нього належать старшокласники, завжди визначався як особливий етап, оскільки у цей період завершуються бурхливе зростання і розвиток організму, а також первинна соціалізація, це сензитивний вік для становлення та закріплення ціннісних орієнтацій, що визначають стосунки з навколишнім світом у дорослому житті [3]. Юність – це психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, набуття психічної, ідейної та громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості та самосвідомості [4]. Це надзвичайно складний етап, оскільки даються взнаки, по-перше, внутрішні труднощі перехідного віку, по-друге, суміжність та невизначеність соціального стану юнацтва, по-третє, суперечності, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що засновані на дотриманні зовнішніх норм, і слухняність стосовно дорослих уже не діють, а

дорослі, що передбачають свідому дисципліну та самоконтроль, ще не повністю склалися та не зміцніли [5]. Рання юність відрізняється нерівномірністю розвитку як на міжіндивідуальному (відмінності між старшокласниками за фізіологічними параметрами), так і на внутрішньо індивідуальному рівні (розбіжність часу настання біологічної, когнітивної, соціальної та емоційної зрілості індивіда). Невизначеність положення (в одних ситуаціях визнають дорослим, в інших – ні) і вимог, що ставляться перед юнаками, по-своєму заломлюється в юнацькій психіці [4].

За результатами теоретичного аналізу, виокремлено низку вікових особливостей старшокласників, що можуть позитивно чи негативно позначитися на розвитку їхньої соціальної толерантності. Так, позитивно позначаються: прагнення до самовизначення себе в людському суспільстві, усвідомлення своїх можливостей і прагнень, свого призначення в житті, глибокий самоаналіз, висока самооцінка, стабільна ідентичність, певна стабілізація особистості, романтизм, поступова відмова від егоцентризму, моральна вихованість тощо. Негативний вплив мають: нерівномірність розвитку, низька самооцінка, індивідуальна мінливість емоційної поведінки, невизначеність свого положення у світі, юнацька вікова конформність, гіперкритицизм, вибірковість у спілкуванні, юнацький максималізм тощо. Саме ці характеристики юнацького віку більшою чи меншою мірою впливають на розвиток соціальної толерантності старшокласників, визначають її особливості та вимагають особистісного підходу до старшокласників та розвитку їхньої соціальної толерантності.

Виходячи із специфіки юнацького віку, можна виділити такі складові та показники соціальної толерантності старшокласників: *когнітивна* (знання, судження, думки, усвідомлення та прийняття багатомірності життєвої реальності тощо), *емоційна* (емпатійність, емоційна стабільність, позитивна самооцінка, відсутність тривожності тощо); *поведінкова* (готовність до толерантного ставлення до висловлювань інших, відстоювання власної позиції, уміння досягати компромісу, уміння спілкуватися, гармонізувати свою поведінку, взаємодіяти з представниками різних соціальних груп).

Стрімкий розвиток сучасних технологій та надмірна свобода певною мірою вплинули на розвиток особистості старшокласників. Завищена самооцінка, зайва самовпевненість, відчуття власної винятковості, прагнення до самоствердження, підвищення чи підтвердження високого статусу призводять до міжособистісних конфліктів, неприйняття навколишнього світу, що проявляється в дратівливості, нетерпимості, жорстокості, агресії стосовно ровесників, учителів, батьків, інших людей. Саме тому для кращого розуміння явища толерантності старшокласників також слід розглянути прояви протилежного явища – інтолерантності.

Інтолерантність ґрунтується на переконанні, що ти, твоя група, твоя система поглядів, твій спосіб життя стоять вище за інші. Узагальнення досліджень дало можливість виділити такі основні прояви інтолерантності, властиві старшокласникам: *когнітивні* (приписування, стереотипи, упередження, забобони); *емоційні реакції* (байдужість, ворожість, недовіра, ненависть, антипатія, негативізм); *поведінкові* (дії, спрямовані на спричинення шкоди іншій людині: брутальні висловлювання, автоматично відтворювані одиниці з негативним конотативним компонентом, глузування, насмішки, образи, наруга, залякування, булінг, придушення, експлуатація, вигнання, злочини тощо).

Розглядаючи види толерантності та інтолерантності за ієрархічним принципом сходження від першого до другого, Л. Тарасюк виділяє: *протекціоністську толерантність* – полягає в тому, що суб'єкт толерантності не тільки абсолютно неупереджено ставиться до об'єкта, а й робить усе можливе, щоб допомагати тим організаціям або групам людей, які, на його думку, зазнають інтолерантного ставлення з боку суспільства в цілому або його окремих сегментів; *ціннісну толерантність* – систему цінностей і зразків поведінки, пов'язану з неухильно твердим слідуванням принципам толерантності; *приховану інтолерантність* – суб'єкт розуміє важливість принципів толерантності й небезпеку ідей інтолерантності, але через внутрішні симпатії й антипатії, власні настанови і погляди ставиться упереджено до представників інших соціальних груп; *вербальну інтолерантність* – суб'єкт вважає за можливе та іноді навіть необхідне публічні висловлювання стосовно представників тих чи інших соціальних груп; *агресивну поведінкову інтолерантність* – суб'єкт вважає за виправдане підготовку і здійснення певних дій, спрямованих на заборону, обмеження діяльності або насильство стосовно об'єкта інтолерантності [6].

Залежно від рівня усвідомленості толерантність може бути активною та пасивною. *Активною* вона є тоді, коли особа свідомо, за власною ініціативою з розумінням ставиться до норм, цінностей, поглядів інших, хоча їх не поділяє, а інколи має й прямо протилежні. У таких випадках люди обстоюють право кожного на власну думку, захищають тих, кого переслідують за погляди, переконання. *Пасивна* толерантність може бути «вимушеною», породженою страхом помсти, критики іншими, побоюванням бути відкинутим, втратити прихильність оточуючих. Пасивна толерантність може також стати наслідком конформізму як позиції особистості, схильності приймати думку інших або результатом відсутності власної позиції чи просто байдужості [7].

Як зазначає С. Щеколдіна, розвиток толерантності відбувається як рух від випадково-ситуативного прояву толерантності (у якій-небудь ситуації внаслідок збігу обставин: гарний настрій, спільний інтерес) через визнання можливих толерантних стосунків до доброзичливих стосунків у малій групі

(прояв толерантності до членів своєї групи на основі спільної навчальної діяльності, у процесі якої учні накопичують досвід толерантного ставлення одне до одного) [8].

Соціальна толерантність проявляється через певні функції, реалізація яких свідчить про рівень толерантності у конкретному соціумі. Особлива увага функціям толерантності приділяється в працях В. Петрицького, І. Сорокіна, В. Зозуліна, С. Бондирєвої, Д. Колесова, О. Клепцової, Ю. Котелянець, Т. Груничевої, О. Шавріної та ін.

У своєму дослідженні О. Хижняк виокремлює такі *функції соціальної толерантності*:

- *соціально-інтеграційна* – толерантність може стати передумовою, умовою і засобом соціального життя через свій інтеграційний потенціал;
- *ідентифікаційна* – через толерантність відбувається самоідентифікація та розширення її простору;
- *гуманітарна* – зважене ставлення до альтернативності вибору, його багатоваріантності в процесі розвитку локальних і глобальних ситуацій;
- *функція групоутворення* – якщо група пропагує толерантність, індивід теж тією чи іншою мірою налаштовується на толерантну соціальну поведінку, стає учасником формування толерантної соціальної мережі;
- *регулятивна* – толерантність може виступати як регулятивний принцип міжособистісних, міждержавних, міжконфесійних відносин;
- *функція виступати засобом легітимізації відповідних дій чи акцій держави* – толерантність, як і інтолерантність держави, перевіряється, підтверджується, схвалюється толерантністю її громадян [9].

Рівень сформованості складових та видів толерантності та інтолерантності дає можливість рівневої градації соціальної толерантності. Спираючись на результати дослідження учених (О. Волошина, І. Крутова, О. Кривцова, Р. Габдрєєва та ін.), можна виокремити: дуже низький, низький, середній, високий та дуже високий рівні *розвитку соціальної толерантності* старшокласників.

Дуже низький рівень соціальної толерантності свідчить про те, що знання про сутність толерантності майже відсутні; учням властива пропаганда власної винятковості, переваги чи неповноцінності іншої людини за ознакою її соціальної, расової, національної, релігійної або мовної приналежності. Старшокласники заперечують права іншої особи та її самоцінність. Їм властивий високий рівень агресивності. Брак соціального досвіду, висока емоційність, довірливість та недостатність самоконтролю й особистої відповідальності нерідко призводять до яскраво вираженого негативного ставлення до відмінностей, демонстративної ворожості та презирства, свідомо неправдивого звинувачення іншої людини, порушення її прав, свобод та інтересів, залежно від її соціальної, расової, національної,

релігійної чи мовної приналежності. Це проявляється в небажанні навіть спробувати поглянути на ті чи інші життєві ситуації з погляду іншої людини.

Низький рівень засвідчує, що у старшокласників знання про сутність толерантності поверхові; характеризується пасивністю, небажанням взаємодіяти, недостатньою вихованістю в них толерантних якостей; вони проявляють ознаки інтолерантності; не хочуть розширити й поглибити наявні знання, вирізняються хибним уявленням про свою винятковість, прагненням переносити відповідальність на оточення, високим рівнем тривожності; ціннісне ставлення до інших не сформовано. Такі учні не виявляють турботи про своїх близьких, а тим більше про інших людей.

Середній рівень сформованості соціальної толерантності визначається тим, що в учнів знання про толерантність досить повні, але глибоко не усвідомлені; учні мають чіткі уявлення про важливість толерантності в суспільстві, але не завжди готові до діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії; ціннісне ставлення до себе та інших сформовано фрагментарно. Учні доброзичливі, готові допомогти іншим у випадку явної потреби. Толерантність має ситуативний характер.

Високий рівень сформованості соціальної толерантності характеризується тим, що учні мають різнобічні, повні, міцні, глибоко усвідомлені знання про сутність поняття «толерантність», завжди готові до діалогу співробітництва та позитивної взаємодії з представниками різних соціальних груп за умови збереження власної ідентичності; у них сформовано стійке ціннісне ставлення до себе, інших, батьківщини, людства, природи; толерантність переходить в осмислену необхідність і потребу. Учні завжди доброзичливі до оточення, готові прийти на допомогу людям похилого віку і молодшим за себе, охоче допомагають друзям, дбають про успіх усього колективу.

Дуже високий рівень соціальної толерантності свідчить про те, що учні мають різнобічні, повні, усвідомлені знання про сутність поняття «толерантність», завжди готові до позитивної взаємодії з представниками різних соціальних груп, проте, здатні принести в жертву свої ідеї та цінності заради права іншого бути іншим. Через підвищену чутливість до будь-яких проявів інакшості або ж моральний нейтралітет учні із завищеним рівнем толерантності здатні погодитися з неправильною чи такою, що суперечить власним поглядам, думкою, щоб не протиставляти себе більшості. Вони можуть обирати позицію невтручання з метою запобігання виникнення конфліктної ситуації.

Як бачимо, набір певних соціальних, когнітивних та емоційних навичок, необхідних особистості для успішної адаптації до середовища, планування і контролю своєї поведінки в різноманітних ситуаціях, дає змогу розглядати соціальну толерантність як індикатор соціальної компетентності.

Відповідно *соціальна компетентність* – це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість – істота соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із соціальним середовищем, так і самопочуття та самосприйняття особистості в мінливому соціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає як достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатності до кооперації на рівноправній основі, так і достатній рівень конформності, аби не йти врозріз з вимогами суспільства [10]. Рівень соціальної компетентності відображає певний рівень соціальної зрілості людини, яка виявляється у двох вимірах: самоактуалізація і відповідність соціальним очікуванням. Тому від успішного процесу формування цієї компетентності залежить, наскільки особистість зможе реалізувати свої здібності й задатки, бути корисною суспільству і створити для себе сприятливі умови життєдіяльності [11].

Вважається, що основними аспектами формування толерантності у старшому шкільному віці мають бути формування самосвідомості, поведінкових моделей виховання почуттів. Показано, що на старшокласника можуть впливати два основні *типи факторів*: *психологічні* – ті, що провокуються «з середини», самою особистістю, наприклад, невпевненість у власних силах, незадоволеність здоров'ям, здібностями тощо; *соціальні* – ті, що виступають як «зовнішні» щодо особистості і надходять з навколишнього середовища, наприклад, стосунки з оточенням, педагогами, батьками, дорослими тощо. Якщо зовнішніми, соціальними детермінантами виступають стосунки з однолітками, учителями, батьками, друзями; умови навчання, існування в класному колективі, шкільна підготовка, можливість користуватися необхідною літературою, різноплановість вимог викладачів, тощо, то внутрішніми, психологічними детермінантами вважаються власна працездатність, емоційність та хвилювання, здібності, власне здоров'я, переживання невдачі чи невпевненості, розуміння власних переживань, бажання контактувати, упевненість у собі, різноплановість власних інтересів та їх співіснування з навчанням тощо [12].

Саме тому освіта, як активний безперервний процес, що триває протягом усього життя і спрямований на підготовку старшокласників до активного і повноцінного життя в суспільстві, може сприяти особистісному зростанню і вдосконаленню учнів, формуванню рольової позиції вільного громадянина і соціальних навичок. Толерантність, сформована в шкільні роки, є однією з найважливіших умов зниження напруженості в соціумі. Здатність прийняти іншу думку стає одним із критеріїв людини, що володіє стійкими соціальними і моральними переконаннями, здатної засвоювати й

опрацьовувати нову інформацію, здатної до соціальної адаптації та соціальної творчості.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

За результатами теоретичного аналізу літератури, можна зазначити, що проблема формування толерантних стосунків є багатоаспектною та дискусійною. Соціальна толерантність є важливою умовою знаходження компромісів у міжособистісній та міжгруповій взаємодії. Але толерантність не повинна зводитися до індиферентності, конформізму, утиску власних інтересів, а допускати, з одного боку, стійкість, як здатність людини реалізувати свої особистісні позиції, а з іншого – гнучкість, як здатність з повагою ставитися до позицій і цінностей інших людей. Тому можна стверджувати, що толерантна особистість – це людина, що добре знає себе і розуміє інших людей. А інтолерантну особистість можна охарактеризувати як людину, яка не має якостей гнучкості у взаємодії з оточенням та емпатії стосовно до них.

Соціальна толерантність, як індикатор соціальної компетентності старшокласників, сприяє побудові ефективних взаємин осіб юнацького віку і з самими собою, і з навколишнім світом, що супроводжується накопиченням особистого досвіду і розвитком умінь, що забезпечують продуктивний взаємозв'язок з іншими людьми.

І тому школа, як соціальний інститут, має великі можливості для виховання у дітей соціальної толерантності. Ці можливості можуть бути реалізовані як у процесі навчальної, так і в процесі позакласної діяльності. Саме у шкільному товаристві у старшокласників можуть бути сформовані гуманістичні цінності, соціальна компетентність та реальна готовність до толерантної поведінки. Потрібні координація зусиль сім'ї та школи, безпосередній вплив на юнака авторитетних для нього дорослих та обов'язкове залучення до виконання цього завдання учнівського колективу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та апробації коригувально-розвивальної програми формування соціальної толерантності старшокласників та підготовки практичних психологів закладів освіти до її запровадження в освітній процес.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи.* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- [2] В. А. Ковальчук. «Соціальна компетентність вчителя: проблема визначення», *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного*

- університету імені Миколи Гоголя. Серія: «Психолого-педагогічні науки», № 4, ч. 1, с. 54–57, 2002.
- [3] М. В. Савчин, та Л. П. Василенко, *Вікова психологія*. Київ, Україна: Академвидав, 2005.
- [4] Р. В. Павелків. *Вікова психологія*. Київ, Україна: Кондор, 2011.
- [5] В. С. Мухина. *Лишенные родительского попечительства*. Москва, Россия: Просвещение, 1991.
- [6] Л. С. Тарасюк. «Проблема культури толерантності в сучасному суспільстві», *Гуманітарний часопис*, № 1, с. 39–44, 2013.
- [7] Ф. С. Бацевич. *Толерантність як соціокультурний феномен: світоглядно-методологічний аспект*; В. П. Мельника, Ред.; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, Україна: ЛНУ ім. Івана Франка, 2012.
- [8] С. Д. Щеколдина, *Тренинг толерантности*. Москва, Россия: Ось-89, 2004.
- [9] О. В. Хижняк. «Соціальне призначення толерантності», [Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент](#), Вип. 3, с. 41–55, 2010.
- [10] С. І. Данилейко. «Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи», на *науковій конференції Соціум. Наука. Культура*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://intkonf.org/danileyko-si-shlyahiformuvannyasotsialnoyi-kompetentnostiuchnivpochatkovoyishkoli>.
- [11] В. Шахрай. «Соціальна компетентність особистості в науковій літературі», *Соціальні виміри суспільства: зб. наук. пр.* Київ, Україна: ІС НАН України, Вип. 11, с. 352–362, 2008.
- [12] І. І. Сергієнко, та Т. В. Кубриченко. «Комунікативна толерантність старшокласників у контексті соціально-психологічних чинників освітнього простору», *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*, Серія 12: Психологічні науки, Вип. 2(47).

SOCIAL TOLERANCE OF SENIOR PUPILS AS AN INDICATOR OF THEIR SOCIAL COMPETENCE

Iryna Bidonko,

Teacher, Kyiv Dante Alighieri School 130

PhD student,

SHEI «University of Educational Management».

Kyiv, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5458-4230>

IrinaBidonko@i.ua

Summary. The research demonstrates the relevance of a problem of seniors' social tolerance, the analysis is carried out opening the features of the approaches to the studying of the issue, the definition of a social tolerance as a strong personal position on representatives of different social groups, respect for them and willingness to the partnership. A number of age features of senior pupils is singled out, that positively and negatively influence the formation and development of social tolerance of youth. According to the specificity of youth age the following components (cognitive, emotionally-estimating, behavioural) and corresponding indicators (comprehension and acceptance of multidimensionality of the world, empathy, willingness for the tolerant social interaction) of social tolerance of youth are marked out.

Depending on formation of these components the following levels of social tolerance of senior pupils are singled out: extremely low, low, average, high and extremely high levels of development of social tolerance of senior pupils. The most important indicators of displaying is the knowledge of norms and rules of tolerant social interaction, corresponding judgements, feelings and acts are investigated.

Accordingly, social tolerance, being the indicator of social competence of seniors, promotes modelling of effective relations of seniors with themselves and surroundings, which is accompanied by the accumulation of personal experience and development of abilities, which provide productive interrelation with other people.

Keywords: social tolerance; social competence; age of early adolescence; senior pupils, social interaction.

СОЦИАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТАРШЕКЛАСНИКОВ КАК ИНДИКАТОР ИХ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Бидонько Ирина Викторовна,

учитель английского языка специализированной школы № 130

I–III степеней с углубленным изучением

английского и итальянского языков

им. Данте Алигьери, соискатель кафедры

психологии управления

Центрального института последипломного

педагогического образования

ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,

г. Киев, Украина

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5458-4230>

IrinaBidonko@i.ua

Аннотація. В статті зображено актуальність дослідження проблеми соціальної толерантності старшокласників, здійснено аналіз і розкрито особливості існуючих підходів до вивчення цього питання, надано визначення соціальної толерантності як стійкої особистісної позиції стосовно представників різних соціальних груп, поважливого ставлення до них і готовності до партнерському взаємодію з ними. Виділено ряд вікових особливостей старшокласників, які в більшій або меншій мірі позитивно і негативно впливають на формування і розвиток соціальної толерантності старшокласників.

Виходячи з специфіки юнацького віку, виділено складові (когнітивна, емоційно-оціночна, поведінкова) і відповідні показники (усвідомлення і прийняття багатогранності світу, емпатичність, готовність до толерантного ставлення) соціальної толерантності старшокласників. Відповідно до сформованості цих складових виділено наступні рівні соціальної толерантності старшокласників (дуже низький, низький, середній, високий і дуже високий), основними показниками прояву яких є знання толерантних норм і правил, відповідні висновки, почуття і дії.

Обґрунтовано зв'язок соціальної толерантності старшокласників з їх соціальною компетентністю, яка є однією з основних компетентностей випускника Нової української школи. Відповідно соціальна толерантність, як індикатор соціальної компетентності старшокласників, сприяє формуванню ефективних взаємовідносин юнаків з собою і оточуючим світом, який супроводжується накопленням особистого досвіду і розвитком навичок, що забезпечують конструктивне соціальне взаємодію з іншими людьми.

Ключеві слова: соціальна толерантність; соціальна компетентність; старшокласники, вік ранньої юності; соціальне взаємодію.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. Data zvernennia: Lyst. 8, 2018.
- [2] V. A. Kovalchuk. «Sotsialna kompetentnist vchytelia: problema vyznachennia», Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu

- imeni Mykoly Hoholia. Serii: «Psykhologo-pedahohichni nauky», № 4, ch. 1, s. 54–57, 2002.
- [3] M. V. Savchyn, ta L. P. Vasylenko, *Vikova psykhohohiia*. Kyiv, Ukraina: Akademvydav, 2005.
- [4] R. V. Pavelkiv. *Vikova psykhohohiia*. Kyiv, Ukraina: Kondor, 2011.
- [5] V. S. Muhina. *Lishennye roditel'skogo popechitel'stva*. Moskva, Rossiya: Prosveshchenie, 1991.
- [6] L. S. Tarasiuk. «Problema kultury tolerantnosti v suchasnomu suspilstvi», *Humanitarnyi chasopys*, № 1, s. 39–44, 2013.
- [7] F. S. Batsevych. *Tolerantnist yak sotsiokulturnyi fenomen: svitohliadno-metodolohichni aspekt*; V. P. Melnyka, Red.; Lviv. nats. un-t im. Ivana Franka. Lviv, Ukraina: LNU im. Ivana Franka, 2012.
- [8] S. D. SHCHekoldina, *Trening tolerantnosti*. Moskva, Rossiya: Os'-89, 2004.
- [9] O. V. Khyzhniak. «Sotsialne pryznachennia tolerantnosti», *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykhohohiia, pedahohika, menedzhment*, Vyp. 3, s. 41–55, 2010.
- [10] S. I. Danyleiko. «Shliakhy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv pochatkovoii shkoly», na naukovii konferentsii *Sotsium. Nauka. Kultura*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://intkonf.org/danileyko-si-shlyahiformuvannyasotsialnoyi-kompetentnostiuchnivpochatkovoyishkoli>.
- [11] V. Shakhrai. «Sotsialna kompetentnist osobystosti v naukovii literaturi», *Sotsialni vymiry suspilstva: zb. nauk. pr.* Kyiv, Ukraina: IS NAN Ukrainy, Vyp. 11, s. 352–362, 2008.
- [12] I. I. Serhiienko, ta T. V. Kubrychenko. «Komunikatyvna tolerantnist starshoklasnykiv u konteksti sotsialno-psykhohohichnykh chynnykiv osvitnoho prostoru», *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova, Serii 12: Psykhohohichni nauky*, Vyp. 2(47).

DOI 10.32405/2522-9931-2018-6(35)-49-64
УДК: 618.5-06:616.89]-092

Ємець Оксана Ярославівна,
здобувач кафедри психології
Навчально-наукового інституту
міжнародних відносин та соціальних наук
Міжрегіональної академії управління персоналом,
м. Київ, Україна,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1029-2153>
irisksenia@gmail.com

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЖІНОК У ПРЕНАТАЛЬНИЙ ТА ПОСТНАТАЛЬНИЙ ПЕРІОДИ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню змісту та структури психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди. Представлено основні позиції науковців щодо змісту та структури психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди. Визначено й обґрунтовано поняття «психоемоційний стан жінок у пренатальний та постнатальний періоди», який визначається як сукупність характеристик особистості жінки, що відображають емоційну реакцію на психофізіологічні, психосоціальні зміни пренатального та постнатального періодів, для збереження цілісності організму, його гармонійної життєдіяльності. Обґрунтовано структуру психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди. Проаналізовано компоненти (когнітивний – як сукупність знань про сутність та особливості психоемоційного стану жінки у пренатальний, постнатальний періоди; мотиваційно-ціннісний – як сукупність усвідомлених мотивів, цінностей, від яких залежить спрямованість діяльності жінки у пренатальний та постнатальний періоди; емоційний – як комплекс ставлень до себе, оточуючих, дитини, почуття, переживання; діяльнісний – як комплекс здатностей, які забезпечують гармонійну життєдіяльність жінки у пренатальний та постнатальний періоди) та показники (розуміння особливостей пренатального, постнатального періодів у жінок, знання основних аспектів материнства, потреба у добробуті, готовність до змін, рівень цінності материнства, ставлення до себе, дитини, оточуючих, рівень тривожності, емоційна стабільність, здатність до саморегуляції, наявність улюбленої справи, уміння адаптуватися) психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди.

Ключові слова: психоемоційний стан; постнатальний період; пренатальний період; компонент; показник; структура.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Останнім часом проблема вдосконалення психологічної, медичної, соціальної допомоги вагітним жінкам стає все більш актуальною. Це пов'язано з одночасним зниженням рівня народжуваності та збільшенням кількості ускладнень під час вагітності, пологів. Адже вагітність та пологи передбачають не лише фізичне, а й психічне навантаження на організм жінки. Душевний стан вагітної жінки, молодої мами дуже нестабільний. Свою роль у цьому відіграє гормональна перебудова організму, зміни режиму, способу життя, проблеми з самопочуттям. Крім того, великого значення набуває психологічна готовність чи неготовність до материнства, страх перед пологами, занепокоєння за здоров'я дитини, тривога через фінансову складову, невпевненість у партнері. Для вирішення цієї проблеми необхідно знайти нові критерії, які б відображали реальну картину психоемоційного здоров'я жінок під час вагітності та після пологів. Одним із таких критеріїв є рівень психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди є предметом наукових розвідок таких учених, як: С. Знаменська, Н. Коваленко, І. Пузь.

З позиції С. Знаменської, психоемоційний стан жінки під час вагітності супроводжується зміною діяльності залоз внутрішньої секреції, тонусом вегетативної нервової системи, нервово-психічними порушеннями, зумовленими підвищеним гормональним фоном. Тому в цей період у жінок з'являється нудота, спостерігається втрата апетиту, нестійкість настрою, дратівливість. Крім того, зазначає автор, на емоційний стан вагітних жінок впливає ряд чинників, а саме: об'єктивні – соціальні (вік, дані акушерського анамнезу, кількість вагітностей, пологів, характер протікання вагітності, соціальні характеристики, задоволеність шлюбом, матеріальним становищем); суб'єктивні – психологічні (психологічні характеристики, властивості нервової системи, емоційна, ціннісна сфери особистості). На думку дослідниці, психоемоційний стан жінки під час вагітності слід вивчати за такими показниками: активність, самопочуття, настрій, напруження, тривожність, упевненість, емоційне збудження, відчуття самотності, рівень невротизації, ступінь прояву агресивності, фрустрації, конфліктності, психічна стійкість, ціннісні орієнтації, задоволеність життям [1].

Вирішуючи проблему поліпшення психоемоційного стану жінок у період вагітності, Н. Коваленко акцентує увагу на поліпшенні умов їхньої праці, побуту, відпочинку; на забезпеченні якісною безкоштовною медичною допомогою; на розробленні програм соціального захисту сім'ї; на формуванні нової культури ставлення суспільства до вагітності, пологів; на підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів профілактично-

оздоровчих, консультаційних центрів тощо. Враховуючи те, що період вагітності обтяжений проблемами, пов'язаними з фізіологічними змінами, емоційною, психологічною дисгармонією, причинами цих проявів можуть бути екологія, травми, зниження імунного захисту, неадекватне виховання в минулому, емоційні травми, несприятливі життєві обставини, нездійснення можливостей і здібностей, невміння спілкуватися з людьми, проблеми саморегуляції та самоконтролю. Серед основних чинників, які впливають на психоемоційний стан вагітної жінки, автор виокремлює: демографічну політику держави, діяльність сім'ї, економічний стан суспільства, морально-етичне виховання особистості, засоби масової комунікації, традиції, норми громадської думки, потреби особистості, місце життя, оточення, соціальний та економічний статуси жінки, матеріально-побутові умови, роботу. Унаслідок цього у вагітних виникають невротичні реакції, психосоматичні порушення, змінюється настрій: від веселого до сумного. Автор вважає, що психоемоційний стан жінки у період вагітності слід вивчати через такі показники: особистісні властивості, акцентуації характеру, схильність до депресії, рівень тривожності, внутрішні конфлікти, емоційна сфера [2].

І. Пузь вважає, що період вагітності у жінок супроводжується змінами на фізіологічному, гормональному, емоційному, когнітивному, соціальному рівнях, що спричиняє отримання нової ідентичності, перебудову самосвідомості, опанування нової соціальної ролі. Такий комплекс новоутворень, на думку науковця, визначає суть психоемоційного стану вагітної жінки, який варто вивчати, орієнтуючись на такі складові: особливості комунікативного досвіду жінки, отриманого в дитинстві; переживання та ставлення до дитини на різних етапах вагітності; установки на стратегію виховання та догляду за дитиною. Крім вищевизначеного, науковець акцентує увагу на програмі коригування психоемоційного стану вагітних жінок, яка містить заходи, спрямовані на роботу на особистісному (формування адекватних мотивацій та настанов, пов'язаних із материнством), емоційному (стабілізація психоемоційного стану під час вагітності), когнітивному (отримання знань про розвиток плоду, догляд за новонародженою дитиною), психофізіологічному (використання методів, технік регуляції психічних станів), операційному (формування правильної поведінки під час пологів, у взаємодії з дитиною) рівнях особистості жінки [3].

Однак, незважаючи на те, що психоемоційний стан жінок у пренатальний, постнатальний періоди, як феномен, постійно обговорюється науковцями, проблема змісту та структури цього явища залишається неоднозначною й відкритою. Отже, значущість і водночас недостатне розроблення проблеми потребує нових підходів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою дослідження є визначення, теоретичне обґрунтування змісту та структури психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди.

Завдання дослідження:

- проаналізувати погляди науковців щодо сутності психоемоційного стану особистості;
- теоретично обґрунтувати зміст психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди;
- охарактеризувати структуру психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ретельний аналіз літератури дав змогу виявити різні погляди науковців щодо сутності та структури психоемоційного стану особистості, зокрема жінки у пренатальний, постнатальний періоди.

Так, з позиції Б. Душкова, А. Корольова, Б. Смирнова, емоційний стан особистості – це стан, викликаний переживанням людиною її ставлення до зовнішнього світу, до самої себе, який характеризується змінами кількісних, якісних параметрів відповідей на сигнали зовнішнього середовища. Емоційний стан, уважають автори, тісно пов'язаний із індивідуальною семантичною значущістю інформації, що надходить до людини, коригуванням, що вноситься людиною у відповідь, яка обумовлюється інформаційною структурою подразника [4].

У працях В. Бєлих, С. Григор'євої, Г. Соколова психоемоційний стан особистості виступає як особлива форма психічного стану з переважанням емоційного реагування за типом домінанти, як емоційне реагування людини на якусь дію, ситуацію або реакцію. В. Бєлих, С. Григор'єва психоемоційний стан особистості вивчають за допомогою таких показників, як самопочуття, активність, настрій, тривожність [5]. Проте Г. Соколов досліджує це явище за такими складовими: емоційні реакції (гнів, радість, страх), емоційні стани зі змінами нервово-психічного тону (ейфорія, депресія, тривога, гнів), емоційні взаємини (почуття любові, прихильності, пристрасті, ворожнечі, ненависті) [6].

Т. Кохрейн пропонує змодельувати психоемоційний стан особистості на основі восьми компонентів-емоцій: потяг – відкидання, сила – слабкість, свобода – примус, визначеність – невизначеність, загальні – сфокусовані, спрямовані в минуле – спрямовані в майбутнє, тривалі – раптові, соціально орієнтовані – соціально відсторонені [7].

У працях А. Ловягіної представлено характеристику компонентів та показники психоемоційного стану людини. Автор визначає такі складові:

вегетативні (біохімічні зміни, пульс, артеріальний тиск, ритм дихання); емоційні (рівень емоційного збудження, реактивність, мобілізаційна активність, ситуативна тривожність, локус-контроль, переживання); когнітивно-рухові (вибірковість сприйняття, деталізованість уявлень, довільність-мимовільність уваги та пам'яті, продуктивність мислення, швидкість реакцій, темп, точність рухів, рухові установки); мотиваційно-вольові (ставлення до ситуації, бажання діяти, самооцінювання перспектив, готовність до діяльності, упевненість у собі, вольові зусилля) [8].

Необхідно також зосередити увагу на дослідженнях науковців (зокрема, це С.Знаменська, Н.Коваленко), які вивчали проблему особливостей пренатального, постнатального періодів у жінок.

Характеризуючи період вагітності жінки, С.Знаменська зазначає, що він вирізняється підвищеним ризиком розвитку нервово-психічних порушень, зумовлених підвищеним гормональним фоном, нервово-психічним навантаженням. Період вагітності для жінки, особливо перша її третина, на думку автора, часто супроводжується вираженими порушеннями з боку нервової системи, зміною діяльності залоз внутрішньої секреції. З'являється нудота, спостерігається втрата апетиту, підвищується дратівливість, нестійкість настрою. Такий стан жінки автор пояснює тим, що вагітність різко змінює процеси життєдіяльності організму, який пристосовується до нових змін. У процесі вагітності обмін речовин, кровообіг, дихання посилюються [1].

У дослідженнях Н.Коваленко зазначено, що сучасна вагітна жінка часто обтяжена проблемами, пов'язаними з фізіологічною патологією, емоційною дисгармонією, психологічною дисгармонією. Причинами таких порушень можуть бути: екологія, травми, зниження імунного захисту, емоційні травми тощо. Такі обставини, на думку науковця, формують невротичні реакції, психосоматичні порушення. Зазвичай настрої у вагітних жінок мінливі: від веселого до сумного. Жінка дуже чутлива до навколишнього середовища, гостро реагує на зміни. У деяких жінок абсолютно змінюються характер, поведінка, виникають різні стреси, з'являється рефлекс захисту своєї дитини [2].

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для виконання поставлених завдань дослідження на основі викладеного вище матеріалу завдяки теоретичному аналізу літератури вітчизняних і зарубіжних науковців, систематизації, порівнянню й узагальненню отриманих даних було визначено сутність психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди. За допомогою методу моделювання та структурування розроблено структуру психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження вищезазначених авторів, які характеризують особливості психоемоційного стану особистості, зокрема жінки у пренатальний та постнатальний періоди, допомогли визначити зміст та обґрунтувати структуру її психоемоційного стану у пренатальний та постнатальний періоди.

Психоемоційний стан жінки у пренатальний та постнатальний періоди – це сукупність характеристик її особистості, що відображають емоційну реакцію на психофізіологічні, психосоціальні зміни пренатального та постнатального періодів для збереження цілісності організму, його гармонійної життєдіяльності.

Комплекс таких характеристик – важливий гнучкий інструмент у процесі вивчення психоемоційного стану жінок, тому потребує більш чіткої структуризації.

Структура психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди є системним утворенням, яке складається з компонентів, що функціонують одночасно, між собою мають особливий взаємозв'язок, містять змістову та функціональну сутність психоемоційного стану.

До структури психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди належать такі компоненти (див. рис.): когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційний, діяльнісний.

Визначаючи когнітивний компонент психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди, необхідно відзначити, що це комплекс когнітивних характеристик особистості, який символізує обізнаність жінки у питаннях сутності, особливостей психоемоційного стану пренатального та постнатального періодів, важливих аспектів материнства. В основу когнітивного компонента покладено поінформованість про особливості зазначених періодів, знання, що допомагають орієнтуватися в питаннях материнства [9].

Когнітивний компонент містить такі складові:

- розуміння особливостей пренатального, постнатального періодів;
- знання основних аспектів материнства.

Розуміння – це складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності об'єктів, на усвідомлення зв'язків, взаємин, залежностей, які в ній відображаються. Залежно від характеру пізнавального завдання та його змістової структури, розуміння може виявлятися у співвіднесенні нового об'єкта з відомим. С. Максименко зазначає, що необхідною умовою розуміння є достатні знання та життєвий досвід людини, ключові компоненти цього процесу. Розуміння спирається на асоціативні зв'язки, що сформувалися в попередньому досвіді, воно є

актуалізацією цих зв'язків. Критерієм розуміння є сформульована у слові думка, яка відображає знання істотних ознак об'єкта чи явища. Важлива роль у розумінні належить розумовим і практичним діям, що виконуються для розкриття сутності об'єкта пізнання [9].

Знання основних аспектів материнства передбачає обізнаність у питаннях материнства, яке, на думку Г. Філіпової, слід розглядати крізь призму культурно-історичного, біологічного, фізіологічного, психофізіологічного, психологічного аспектів. Науковець пропонує етапи розвитку материнства: перший визначає взаємодію з власною матір'ю; другий – розвиток материнської сфери в ігровій діяльності; третій характеризується можливістю апробувати поведінкові навички з реальною дитиною; четвертий етап диференціює мотиваційні засади материнської та статевої сфер; п'ятий етап визначає взаємодію з власною дитиною [10].

Мотиваційно-ціннісний компонент психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди – це сукупність усвідомлених мотивів, цінностей, від яких залежить спрямованість діяльності жінки у пренатальний та постнатальний періоди. Цей компонент, на думку С. Криштофа, аналізує вплив ціннісних орієнтацій особистості, її мотивацію на формування поведінки жінки у пренатальний та постнатальний періоди. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується ступенем прояву мотивів, потреб жінки до проблем формування умінь, навичок, необхідних у процесі реалізації функції материнства, власного особистісного зростання тощо [11].

Мотиваційно-ціннісний компонент психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди має такі складові:

- потреба в добробуті;
- готовність до змін;
- рівень цінності материнства.

У пренатальний та постнатальний періоди будь-яка жінка особливо гостро відчуває незадоволення, неспокій. Усвідомлення потреби у добробуті допомагає людині представити образ бажаного задоволення. Я. Павлоцька вважає, що добробут, як позитивне функціонування особистості, яке виражається у суб'єктивному відчутті задоволеності життям, почутті самореалізації, опосередковане особливостями соціально-психологічних взаємин особистості та ступенем її інтегрованості, допомагає налаштувати людину на позитивний настрій [12].

І. Бринза вважає, що готовність до змін надає можливість відчути психологічний комфорт, який досягається за рахунок наявності в структурі особистості таких характеристик готовності: винахідливість, оптимізм, толерантність до невизначеності. Автор зазначає, що людина, готова до змін, здатна створювати умови, обставини, необхідні для задоволення особистих

потреб, досягнення цілей, самореалізації. Така особистість відкрита новому досвіду, переживає почуття реалізації свого потенціалу, спостерігає поліпшення в собі та своїх діях, із часом змінюється відповідно до власних знань і досягнень, має мету у житті та почуття спрямованості, вважає, що минуле і справжнє життя має сенс, дотримується переконань, які є джерелами мети в житті, має наміри і цілі на майбутнє. На думку науковця, відсутність готовності до змін у людини призводить до психологічного дискомфорту, пов'язаного з недостатньо розвинутими в структурі особистості таких характеристик готовності, як толерантність до невизначеності, сміливість, адаптивність та оптимізм [13].

Цінність материнства, на думку Л. Троніної, належить до особистісних цінностей і є усвідомленою потребою в народженні, вихованні дітей, що передбачає емоційно-ціннісне ставлення до дитини як об'єкта любові та турботи. Л. Троніна визначила основні характеристики цінності материнства: турбота як виховання, створення умов життя дитини, необхідних для його повноцінного розвитку, як спонтанність і природність, безумовність без очікувань, ініціатива, принциповість, свобода; відповідальність – усвідомлення необхідності участі у вихованні та розвитку іншої особистості; повага (свідоме відокремлення матері від дитини: розуміння дитини як окремої особистості); знання (мотивоване любов'ю, як інтуїтивне розуміння особистості дитини); безкорисливість (мотивація безкорисливої любові, турботи); свідомість цінності життя як результат материнської любові [14].

Емоційний компонент психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди відображає комплекс ставлень до себе, оточуючих, дитини, почуття, переживання. П. М'ясоїд зазначає, що ставлення є формою вибіркового та стійкого суб'єктивного зв'язку індивіда зі світом. Формами ставлення є: діяльність, під час якої особистість проявляє своє ставлення до навколишнього світу; зміст психіки, що представляє сукупність провідних тем свідомості та несвідомого; індивідуальний стиль життя, яким індивід демонструє свої стосунки зі світом [15].

Основними складовими емоційного компонента є:

- ставлення до себе, дитини, оточуючих;
- рівень тривожності;
- емоційна стійкість.

У пренатальний та постнатальний періоди дуже важливим залишається рівень самооцінки жінки, оскільки від нього залежить ставлення до новонародженої дитини (турботливе, ніжне або навпаки), стосунки у сім'ї з близькими людьми, які не завжди виправдовують очікування жінки. Позитивне ставлення до самої себе дає змогу жінці краще відчувати добробут, спокій, передати його оточуючим.

На думку А. Гринечко, тривожність пов'язана з очікуванням соціальних та індивідуальних наслідків успіху чи невдачі. На поведінковому рівні прояви тривожності можуть коливатися від повної апатії та безініціативності до демонстративної жорстокості. Дослідник виокремлює критерії до класифікації тривожності: за тривалістю прояву; за наявністю джерела загрози; за зв'язком зі страхом; за зв'язком з іншими афектами та когнітивними процесами; за адекватністю прояву; за спрямованістю на активність індивіда; за ступенем усвідомлення [16].

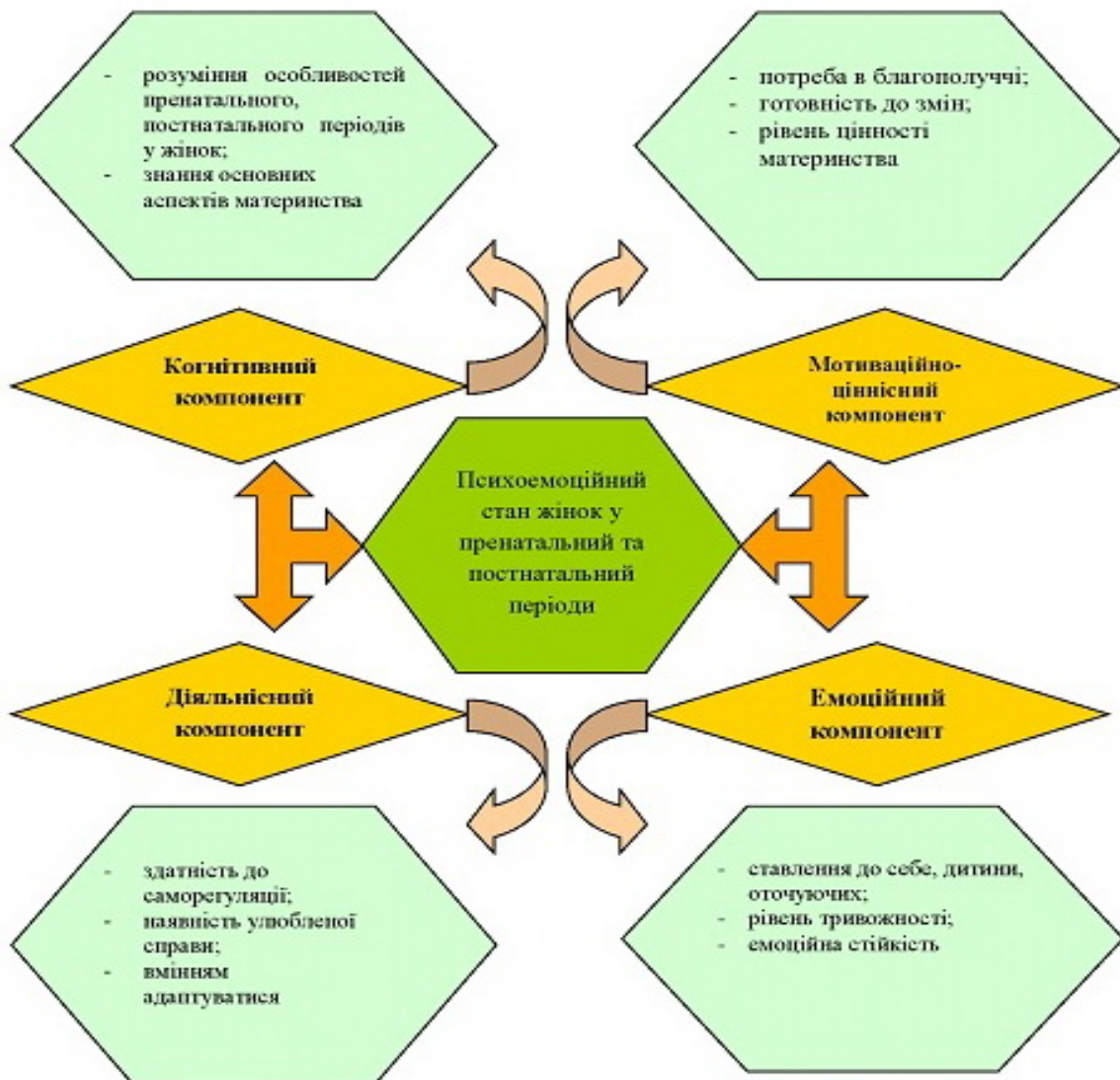


Рис. Структура психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди

Емоційна стійкість, як невід'ємна складова психоемоційного стану жінки у пренатальний та постнатальний періоди, з досліджень Л. Аболіна,

характеризується як здатність зберігати емоційну стабільність у процесі оцінювання об'єктивних і суб'єктивних подразників. Емоційна стійкість, на думку автора, може виникнути в умовах якісної і кількісної відповідальності відчуттів до подразників, завдяки орієнтації визначати оптимальне рішення в нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку. З позиції дослідника, емоційна стійкість зменшує негативний вплив сильних емоційних явищ, сприяє прояву готовності до дій у напруженій ситуації, що сприяє успіху в реалізації цілей та потреб жінки [17].

Діяльнісний компонент психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди – це комплекс здатностей, які забезпечують гармонійну життєдіяльність жінки у цей час. Діяльнісний компонент ґрунтується на вміннях, спроможностях, які дають змогу ефективно реалізовувати власні справи, успішну діяльність, що має сприятливий перебіг, позитивний результат [18].

Діяльнісний компонент містить у собі такі складові:

- здатність до саморегуляції;
- наявність улюбленої справи;
- уміння адаптуватися.

Важливим елементом психоемоційного стану жінок є здатність до саморегуляції, що характеризується, за дослідженнями С. Головіна, як узагальнене вміння особистості досягати високої результативності завдяки самостійному ініціюванню цілеспрямованої активності й управління нею в процесі оволодіння новими видами, формами діяльності. На думку науковця, саморегуляція – це цілеспрямована зміна індивідом роботи різноманітних функцій, для чого необхідне формування особливих засобів контролю за діяльністю. Дослідник акцентує увагу на емоційній саморегуляції, що регулює прояв власних емоцій, які виражаються у формі переживань задоволення або незадоволення індивідуальних потреб людини [19].

Для характеристики психоемоційного стану жінки у пренатальний та постнатальний періоди слід зосередитися на наявності улюбленої справи, яка відволікає від негативних відчуттів, захоплює й переносить увагу жінки від поганих думок, допомагає концентруватися не лише на власному стані, а й на іншій діяльності, яка подобається та приносить задоволення. Серед улюблених занять для жінки можуть стати: прослуховування музики, читання книг, спілкування з рідними, ліплення, вишивання, в'язання, малювання, прогулянки на свіжому повітрі, відвідування занять, тренінгів тощо.

А. Морозов вважає, що адаптація – це динамічний процес, завдяки якому рухливі системи організму, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку, продовження роду. Процеси адаптації містять у собі не тільки оптимізацію функціонування організму, а й підтримку збалансованості в системі «організм – середовище». Науковець

підкреслює, що адаптація може виступати як психічний процес встановлення оптимальної відповідності особистості та навколишнього середовища під час здійснення людиною властивої їй діяльності, який дає змогу особистості задовольняти актуальні потреби, реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі, забезпечуючи водночас відповідність максимальної діяльності людини, її поведженню, вимогам середовища [20].

Отже, структура психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди містить змістові компоненти та показники, які є суттєвими для проведення діагностики та коригування феномену, що вивчається.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отже, аналіз багатопланової літератури з проблем психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди дає змогу визначити сутність та охарактеризувати особливості психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди, який розуміється як сукупність характеристик особистості жінки, що відображають емоційну реакцію на психофізіологічні, психосоціальні зміни пренатального та постнатального періодів, для збереження цілісності організму, гармонійної життєдіяльності. Головну увагу зосереджено на розробленні структури психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди, що містить чотири змістово-функціональні компоненти (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційний, діяльнісний), складові елементи, які потребують ретельного обґрунтування та є важливими у процесі діагностики, коригування досліджуваного феномену.

Подальше вивчення представленої проблеми може здійснюватися у напрямках поглибленого аналізу зарубіжного досвіду з проблем коригувальної роботи щодо стабілізації психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] С. И. Знаменская, «Коррекция эмоциональных состояний беременных женщин средствами физических упражнений», дис. канд. наук. Санкт-Петербург, Россия, 2007.
- [2] Н. П. Коваленко, «Психопрофилактика и психокоррекция женщины в период беременности и родов: медико-социальные проблемы», дис. д-ра наук. Москва, Россия, 2003.
- [3] І. В. Пузь, «Особливості психологічного супроводу жінок під час вагітності», *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*, Т. 11, вип. 4, с. 178–187, 2011.

- [4] Б. А. Душков, А. В. Королев, и Б. А. Смирнов, *Энциклопедический словарь: психология труда, управления, инженерная психология и эргономика*. Москва, Россия: Академический проект, 2005.
- [5] В. Н. Белых, и С. А. Григорьева «Влияние мобильных средств на психоэмоциональное состояние студентов», *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*, № 12(27), с. 297–303, 2014. [Электронный ресурс]. Доступно: [http://sibac.info/archive/guman/12\(27\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/12(27).pdf).
- [6] Г. А. Соколов, «Особенности психоэмоциональных состояний студента при дистанционной форме обучения», *Педагогика и просвещение*, № 1, с. 1–13, 2014.
- [7] T. Cochrane, «Eight dimensions for the emotions», *Sage journals*, № 48, p. 379–420, 2009.
- [8] А. Е. Ловягина, *Психические состояния человека*. Санкт-Петербург, Россия, 2014.
- [9] С. Д. Максименко, *Загальна психологія*. Київ, Україна, 2008.
- [10] Г. Филиппова, «Материнство: сравнительно-психологический подход», *Психологический журнал*, № 5, с. 81–88, 1999.
- [11] С. Д. Криштоф, «Технологія підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання інтернет-підтримки у навчальному процесі», *Педагогічні науки*, № 98, с. 125–131, 2011.
- [12] Я. И. Павлоцкая, «Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности», автореф. дис. канд. наук. Волгоград, Россия, 2015.
- [13] І. В. Бринза, «Готовність до змін як ресурс подолання психологічної кризи», *Наука і освіта*, № 11, с. 43–48, 2016.
- [14] Л. Н. Тронина, «Этико-психологические проблемы современного материнства», дис. канд. наук. Тула, Россия, 2010.
- [15] П. А. М'ясоїд, *Загальна психологія*. Київ, Україна, 2000.
- [16] А. Гринечко, «Типологія проявів тривожності в онтогенезі особистості», *Освіта регіону*, № 2, с. 282, 2011.
- [17] Л. М. Аболин, *Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека*. Казань, Россия, 1987.
- [18] Н. С. Стародубцева, «Формирование основ профессиональной успешности у студентов вузов в условиях учебных практик», дис. канд. наук. Биробиджан, Россия, 2006.
- [19] С. Ю. Головин, *Словарь практического психолога*. Минск, Беларусь: Дарвест, 2003.
- [20] А. В. Морозов, *Деловая психология*. Санкт-Петербург, Россия: Союз, 2000.

CONTENT AND STRUCTURE OF THE PSYCHOEMOTIONAL CONDITION OF WOMEN IN THE PRENATAL AND POST-NATAL PERIODS

Oksana Yemets,

competitor of the Department
of Psychology of Educational Scientific
Institute of International Relations and Social Sciences
Interregional Academy of Personnel Management,
Kyiv, Ukraine,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1029-2153>
irisksenia@gmail.com

Annotation. The article is devoted to the study of the content and structure of the psychoemotional state of women in prenatal and postnatal periods. The main positions of scientists on the content and structure of the psychoemotional state of women in the prenatal and postnatal periods are presented. The concept of "psychoemotional state of women in the prenatal and postnatal periods" is defined and justified, which is defined as the totality of the characteristics of the woman's personality, reflecting the emotional response to psychophysiological, psychosocial changes in the prenatal and postnatal periods to preserve the integrity of the organism, preserve its harmonious vital activity. The structure of the psychoemotional state of women in prenatal and postnatal periods is justified. The components (cognitive as a totality of knowledge about the essence and peculiarities of the psychoemotional state of a woman in the prenatal, postnatal periods, motivational and valuable as a set of conscious motives, values on which the direction of the woman's activity in prenatal and postnatal periods depends, emotional as a complex of relations to herself, a child, feelings, experiences, activity as a complex of abilities that ensure the harmonious life of a woman in prenatal postnatal periods in women, knowledge of the main aspects of maternity, the need for well-being, readiness for change, the level of maternity value, the attitude towards oneself, the child, the environment, the level of anxiety, emotional stability, the ability to self-regulation, the presence of a favorite case, the ability to adapt) the psychoemotional state of women in the prenatal and postnatal periods.

Key words: psychoemotional state; postnatal period; prenatal period; component; index; structure.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН В ПРЕНАТАЛЬНЫЙ И ПОСТНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОДЫ

Емец Оксана Ярославовна,

соискатель кафедры психологии

Учебно-научного института международных отношений

и социальных наук Межрегиональной Академии

управления персоналом,

г. Киев, Украина,

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1029-2153>

irisksenia@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию содержания и структуры психоэмоционального состояния женщин в пренатальный и постнатальный периоды. Представлены основные позиции ученых относительно содержания и структуры психоэмоционального состояния женщин в пренатальный и постнатальный периоды. Определено и обосновано понятие «психоэмоциональное состояние женщин в пренатальный и постнатальный периоды», которое определяется как совокупность характеристик личности женщины, отражающих эмоциональную реакцию на психофизиологические, психосоциальные изменения пренатального и постнатального периодов, для сохранения целостности организма, его гармоничной жизнедеятельности. Обоснована структура психоэмоционального состояния женщин в пренатальный и постнатальный периоды. Проанализированы компоненты (когнитивный – как совокупность знаний о сущности и особенностях психоэмоционального состояния женщины в пренатальный, постнатальный периоды; мотивационно-ценностный – как совокупность осознанных мотивов, ценностей, от которых зависит направленность деятельности женщины в пренатальный и постнатальный периоды; эмоциональный – как комплекс отношений к себе, окружающим, ребенку, чувства, переживания; деятельностный – как комплекс способностей, которые обеспечивают гармоничную жизнедеятельность женщины в пренатальный и постнатальный периоды) и показатели (понимание особенностей пренатального, постнатального периодов у женщин, знание основных аспектов материнства, потребность в благополучии, готовность к переменам, уровень ценности материнства, отношение к себе, ребенку, окружающим, уровень тревожности, эмоциональная стабильность, способность к саморегуляции, наличие любимого дела, умение адаптироваться) психоэмоционального состояния женщин в пренатальный и постнатальный периоды.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние; постнатальный период; пренатальный период; компонент; показатель; структура.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] S. I. Znamenskaya, «Korreksiya ehmocional'nyh sostoyanij beremennyh zhenshchin sredstvami fizicheskikh uprazhnenij», dis. kand. nauk. Sankt-Peterburg, Rossiya, 2007.
- [2] N. P. Kovalenko, «Psihoprofilaktika i psihokorreksiya zhenshchiny v period beremennosti i rodov: mediko-social'nye problemy», dis. d-ra nauk. Moskva, Rossiya, 2003.
- [3] I. V. Puz, «Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu zhinok pid chas vahitnosti», Aktualni problemy psykholohii. Psykholohiia osobystosti. Psykholohichna dopomoha osobystosti, T. 11, vyp. 4, s. 178–187, 2011. (in Ukraina).
- [4] B. A. Dushkov, A. V. Korolev, i B. A. Smirnov, EHnciklopedicheskij slovar': Psihologiya truda, upravleniya, inzhenernaya psihologiya i ehrgonomika. Moskva, Rossiya: Akademicheskij proehkt, 2005.
- [5] V. N. Belyh, i S. A. Grigor'eva «Vliyanie mobil'nyh sredstv na psihoehmocional'noe sostoyanie studentov», Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki, № 12(27), s. 297–303, 2014. [EHlektronnyj resurs]. Dostupno: [http://sibac.info/archive/guman/12\(27\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/12(27).pdf). (in Rossiya).
- [6] G. A. Sokolov, «Osobennosti psihoehmocional'nyh sostoyanij studenta pri distancionnoj forme obucheniya», Pedagogika i prosveshchenie, № 1, s. 1–13, 2014. (in Rossiya).
- [7] T. Cochrane, «Eight dimensions for the emotions», *Sage journals*, № 48, p. 379–420, 2009. (in Angliya).
- [8] A. E. Lovyagina, Psihicheskie sostoyaniya cheloveka. Sankt-Peterburg, Rossiya, 2014.
- [9] S. D. Maksymenko, Zahalna psykholohiia. Kyiv, Ukraina, 2008.
- [10] G. Filippova, «Materinstvo: sravnitel'no-psihologicheskij podhod», Psihologicheskij zhurnal, № 5, s. 81–88, 1999. (in Rossiya).
- [11] S. D. Kryshtof, «Tekhnolohiia pidhotovky maibutnoho vchytelia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin do vykorystannia internet-pidtrymky u navchalnomu protsesi», Pedahohichni nauky, № 98, s. 125–131, 2011. (in Ukraina).
- [12] YA. I. Pavlockaya, «Sootnoshenie psihologicheskogo blagopoluchchya i social'no-psihologicheskikh harakteristik lichnosti», avtoref. dis. kand. nauk. Volgograd, Rossiya, 2015.
- [13] I. V. Brynza, «Hotovnist do zmin yak resurs podolannia psykholohichnoi kryzy», Nauka i osvita, № 11, s. 43–48, 2016. (in Ukraina).

- [14] L. N. Tronina, «Ehtiko-psihologicheskie problemy sovremennogo materinstva», dis. kand. nauk. Tula, Rossiya, 2010.
- [15] P. A. Miasoid, Zahalna psikhologhiia. Kyiv, Ukraina, 2000.
- [16] A. Hrynychko, «Typolohiia proiaviv tryvozhnosti v ontohenezi osobystosti», Osvita rehionu, № 2, s. 282, 2011. (in Ukraina).
- [17] L. M. Abolin, Psihologicheskie mekhanizmy ehmocional'noj ustojchivosti cheloveka. Kazan', Rossiya, 1987.
- [18] N. S. Starodubceva, «Formirovanie osnov professional'noj uspeshnosti u studentov vuzov v usloviyah uchebnyh praktik», dis. kand. nauk. Birobidzhan, Rossiya, 2006.
- [19] S. YU. Golovin, Slovar' prakticheskogo psihologa. Minsk, Belorussiya: Darvest, 2003.
- [20] A. V. Morozov, Delovaya psihologiya. Sankt-Peterburg, Rossiya: Soyuz, 2000.

DOI 10.32405/2522-9931-2018-6(35)-65-77

УДК: 377.378.159.9

Казакова Світлана Володимирівна,

старший викладач кафедри психології управління

Центрального інституту післядипломної

педагогічної освіти

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,

м. Київ, Україна

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2776-3927>

s13_kazakova@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ САМОЕФЕКТИВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА УСПІШНОСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті наведено результати емпіричного дослідження особливостей самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти. Показано зв'язок самоефективності управлінців з успішністю їхньої професійної діяльності. Визначено основні розбіжності в діяльності сучасних закладів професійно-технічної освіти, що можуть негативно позначитися на рівні самоефективності їх керівників. Встановлено показники загальної, діяльнісної, соціальної самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти. Виявлено недостатній рівень самоефективності досліджуваних порівняно з іншими категоріями керівників освітніх організацій та суб'єктами підприємницької діяльності. Установлено особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти залежно від статі, стажу, віку, типу закладу освіти, місця його розташування, регіону тощо. Виявлено, що у керівників-жінок показники самоефективності зі збільшенням стажу й віку є меншими, ніж в управлінців чоловічої статі. Визначено, що інноваційних закладах професійно-технічної освіти (коледжі, ВПУ) показники самоефективності керівників вище, ніж у керівників звичайних закладів професійно-технічної освіти, особливо в тих, хто розташований в центрі країни. Виявлено, що в керівників закладів професійно-технічної освіти з сільської місцевості діяльнісна самоефективність вище, а соціальна самоефективність нижче, ніж у керівників з міста.

Констатовано доцільність сприяння розвитку самоефективності управлінців у процесі підвищення їхньої кваліфікації як психологічного чинника успішності професійної діяльності.

Ключові слова: керівник закладу професійно-технічної освіти; заклад професійно-технічної освіти; самоефективність; загальна

самоєфективність; діяльнісна самоєфективність; соціальна самоєфективність, підвищення кваліфікації.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Забезпечення конкурентоспроможності закладів професійно-технічної освіти на ринку освітніх послуг зумовлює особливі вимоги до професійно важливих якостей особистості їх керівників. Серед останніх важливе значення має самоєфективність керівника, а саме впевненість управлінця в тому, що він має необхідні можливості та рівень професійної компетентності для успішного виконання робочих завдань, розв'язання професійних проблем, виховання та розвитку особистості (діяльнісна самоєфективність), реалізації високих результатів усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, рольових очікувань в ситуації управлінського спілкування (соціальна самоєфективність) [3].

Водночас результати нашого дослідження й аналіз практики управління в системі професійно-технічної освіти свідчать про існування в ній суперечностей: між високими вимогами до професії і реальним статусом закладів професійно-технічної освіти у суспільстві; між необхідністю ухвалювати самостійні, творчі рішення та серйозним обмеженням самостійності управлінців з боку вищого керівництва; між необхідністю займати жорстку позицію, спрямовану на забезпечення «виживання» закладів професійно-технічної освіти в складних й суперечливих умовах ринкової економіки, і, відповідно до основної мети діяльності, виявляти у поведінці зразки гуманності, толерантності, високої духовності («сіяти розумне, добре, вічне»); між типовою системою підготовки закладів професійно-технічної освіти й індивідуально-творчим характером їх діяльності.

А це може зумовити розбіжність між оцінкою власних психологічних якостей і способів спілкування, поведінки, діяльності та очікуваною оцінкою інших і у кінцевому підсумку позначитися на рівні самоєфективності керівників закладів професійно-технічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самоєфективності досліджувалася у працях А. Бандури [1], О. Бондарчук [2], А. Бояринцевої [3], М. Гайдар [5], М. Шерера [17] та ін. Поняття й концепцію самоєфективності запропонував і обґрунтував відомий американський учений А. Бандура. Самоєфективність – це те, як людина оцінює власну ефективність у конкретній діяльності, почуття власної компетентності. На його погляд, самоєфективність впливає на форми поведінки, мотивацію, виникнення емоцій, які сприяють або перешкоджають успішності діяльності. Згідно з концепцією самоєфективності А. Бандури, люди, які усвідомлюють власну самоєфективність, докладають більше зусиль для виконання складних завдань, ніж люди, які мають серйозні сумніви щодо власних можливостей. Розвиток самоєфективності особистості

забезпечується за допомогою формування когнітивних умінь будувати свою поведінку, набувати опосередкований досвід, реалізувати вербальне самонавіювання та переконання, пластично входити у стан фізичного й емоційного підйому, який забезпечуватиме успіх [1].

У працях його послідовників вивчались особливості самоефективності особистості в різних соціальних групах. Натомість самоефективність керівників закладів професійно-технічної освіти попри всю актуальність не виступала предметом спеціального дослідження. Це зумовило *мету* нашої роботи.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Мета нашої роботи – емпірично дослідити особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти.

Завдання дослідження:

1) дослідити показники самоефективності керівника закладів професійно-технічної освіти;

2) визначити особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти залежно від гендерно-вікових (статі, віку) та організаційно-професійних чинників (стажу роботи, типу закладу освіти, місця та регіону його розташування тощо).

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

За результатами теоретичного аналізу літератури можна виокремити декілька підходів до розуміння сутності поняття «самоефективність»: необіхевіористичний підхід (А. Бандура [1], [13], М. Шерер [17] та ін.): ідея про те, що людина може оволодіти необхідними поведінковими реакціями та демонструвати їх щоразу, коли це потрібно; почуття компетентності й ефективності; гуманістичний підхід: самоефективність зіставляють з самоактуалізацією (за А. Маслоу [15]), людиною як активним суб'єктом своєї життєдіяльності (за А. Брушлинським [4]); компетентнісний підхід: самоефективність трактують як властивість особистості, яка характеризує здатність людини управляти своїм розвитком і діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених завдань (В. Толочек [13] та ін.); акмеологічний підхід (А. Деркач [6], В. Зазикін [6] та ін.): самоефективність як властивість особистості, що зумовлює переконання людини в тому, що вона самостійно може управляти своєю поведінкою та розвитком так, щоби бути продуктивним, досягати вершин у творчості («акме»); особистісно-діяльнісний підхід (А. Бояринцева [3], Р. Кричевський [8] та ін.): самоефективність як самооцінка власних здібностей у виконанні тих чи інших завдань чи у стосунках з іншими людьми.

На самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти, на наш погляд, позначаються специфічні особливості професійної діяльності,

зумовлені специфікою місця керівника у вертикалі управління в освіті, рівнем освіти і цілями діяльності організації. Адже в умовах реформування галузі освіти, як зазначає Т. Сорочан, керівник освітньої організації є: 1) соціальним лідером, який набув знання і вміння щодо управління соціальними системами і знає специфіку управління закладом освіти; 2) менеджером, який володіє технологіями менеджменту та маркетингу освітніх послуг; управляє педагогічною системою освітньої організації, організує та стимулює професійну діяльність персоналу, сприяє формуванню організаційної культури в умовах ринкових відносин; 3) творчою людиною, яка спрямовує творчу діяльність педагогічного колективу; опановує інновації; 4) дослідником, для якого сучасні управлінські знання та вміння – керівництво і контроль – поступаються місцем прогнозу, моніторингу, аналізу тощо [12]. Ці ролі дають змогу керівнику закладів професійно-технічної освіти досягти головної мети – забезпечення умов для навчання, виховання та розвитку особистості, здійснювати управління освітнім процесом на гуманістичних засадах. Саме тому важливе значення має високий рівень самоефективності управлінців як їх упевненості у власних силах для розв'язання поставлених завдань.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Вибірку досліджуваних склали 230 керівників закладів професійно-технічної освіти, з них – 73% жінок, 27% чоловіків, які були розподілені на групи за: 1) стажем управлінської діяльності: до 5 років (27%); 5–15 років (21,7%); 15–25 років (24,3%); понад 25 років (27%) досліджуваних; 2) віком: до 5 років (27,0%); від 5 до 15 років (21,7%); від 15 до 25 років (24,3%); 25 і більше років (27,0%); 3) заклади професійно-технічної освіти: традиційного типу (73,9%); інноваційного типу (26,1%); 4) місцем його розташування: село (40,0%); місто (60,0%); 5) регіоном: центр (34,8%); регіони (65,2%).

В емпіричному дослідженні використано такі методи дослідження:

- опитувальник самоефективності М. Шерера та Дж. Меддукса (в модифікації А. Бояринцевої) [3];
- статистично-математичні методи опрацювання даних (кореляційний, дисперсійний аналізи) з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На першому етапі емпіричного дослідження визначено середні показники *самоефективності* керівників закладів професійно-технічної освіти (див. табл.).

Таблиця

Показники самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти

Складові самоефективності	Бали, у середньому
діяльнісна	7,4
соціальна	6,4
загальна	6,9

Як впливає з даних, наведених у таблиці, загальна само ефективність досліджуваних керівників закладів професійно-технічної освіти має у середньому 6,9 балів, при цьому показники діяльнісної самоефективності (у середньому 7,4 балів) дещо вищі ніж соціальної самоефективності (у середньому 6,4 балів). Отже, управлінці більше вірять у власні сили, професійні компетентності, ніж в очікування успішної соціальної взаємодії, підтримку влади й довколишніх.

До того ж, якщо порівняти одержані результати з даними А.Бояринцевої [3], яка досліджувала показники самоефективності у підприємців (7,6 балів) та О.Бондарчук [2] у керівників освітніх організацій (7,7 балів), можна стверджувати, що в середньому показник загальної самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти нижче (6,9 балів). Таким чином, ідеться про недостатній рівень самоефективності досліджуваних порівняно з іншими категоріями керівників освітніх організацій та суб'єктами підприємницької діяльності.

На наступному етапі за результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти залежно від статі, стажу, віку, типу закладу освіти, місця його розташування, регіону тощо.

Так, встановлено, що вищі показники самоефективності мають керівники чоловічої статі порівняно з керівниками жіночої статі ($p < 0,05$). Одним із можливих пояснень встановленого факту є, на наш погляд, гендерна нерівність, властива нашому суспільству, через яку управлінці чоловічою статі мають більшу підтримку, ніж жінки.

При цьому зі збільшенням віку управлінців їхня загальна, діяльнісна та соціальна самоефективність зменшується, особливо у керівників чоловічої статі ($p < 0,01$).

Подібні тенденції виявлено в показниках самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти з різним стажем роботи (рис. 1).

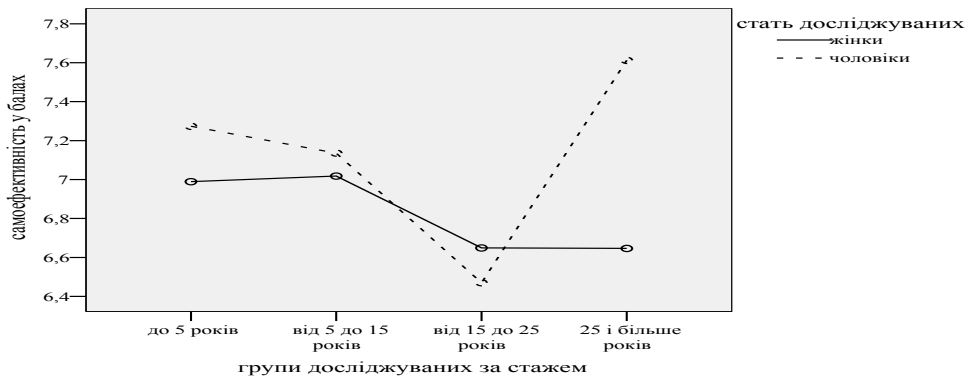


Рис. 1. Особливості показників самоофективності керівників закладів професійно-технічної освіти від їх статі та стажу

З рис. 1 видно, що зі збільшенням стажу управлінців показники самоофективності є меншими, особливо у жінок ($p < 0,05$).

Привертає увагу той факт, що у керівників чоловічої статі зі стажем роботи 25 і більше років показники самоофективності є значно вищими, ніж для інших груп управлінців. На таких показниках позначається досвід успішної роботи управлінців, яким у непрості часи вдалося зберегти і навіть розвинути заклади освіти. Але це припущення потребує подальшої перевірки.

Також виявлено особливості самоофективності залежно від типу закладу освіти, яким керують досліджувані управлінці (рис. 2).

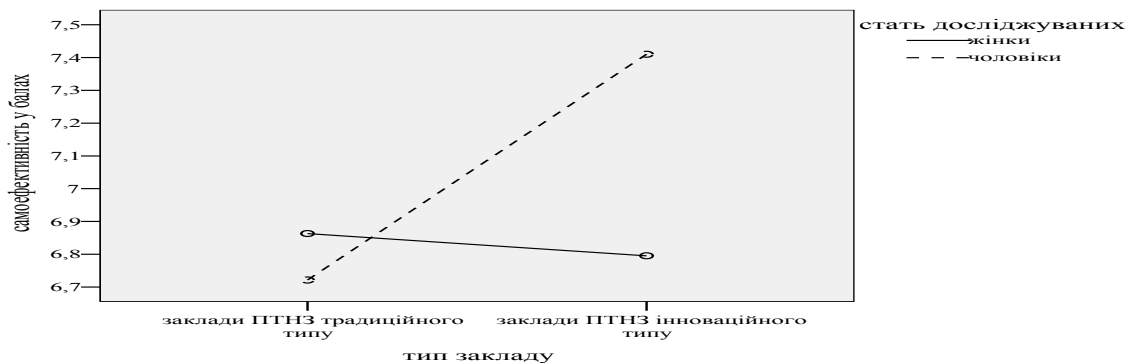


Рис. 2. Особливості показників самоофективності керівників закладів професійно-технічної освіти від типу закладу

Так, з рис. 2 випливає, що в інноваційних закладах (коледжі, ВПУ) показники самоофективності керівників вище, ніж у керівників традиційних закладів (звичайні ПТНЗ), особливо в управлінців чоловічої

статі ($p < 0,05$). Такі результати цілком зрозумілі, адже віра в успіх справи стала вагомим чинником створення інноваційних закладів освіти.

Крім того, встановлено особливості самоефективності керівників залежно від місця розташування закладів освіти, якими вони керують (рис. 3 і рис. 4).

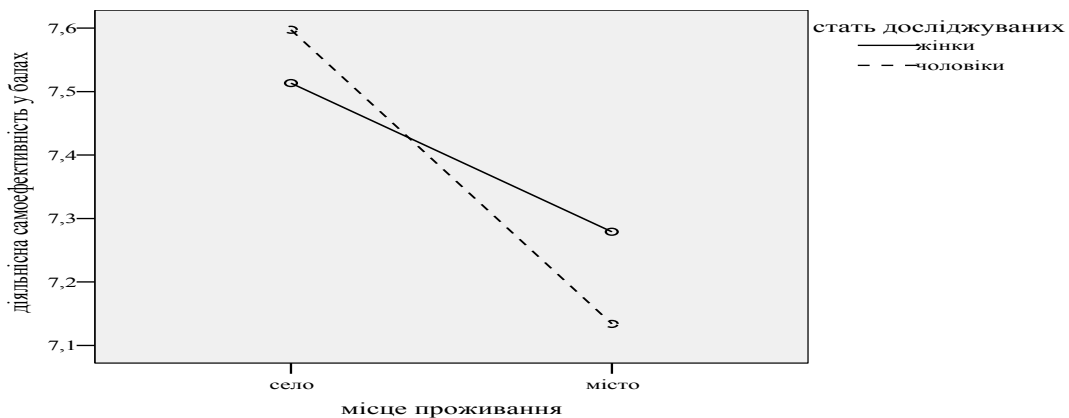


Рис. 3. Особливості показників діяльної самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти від міста проживання

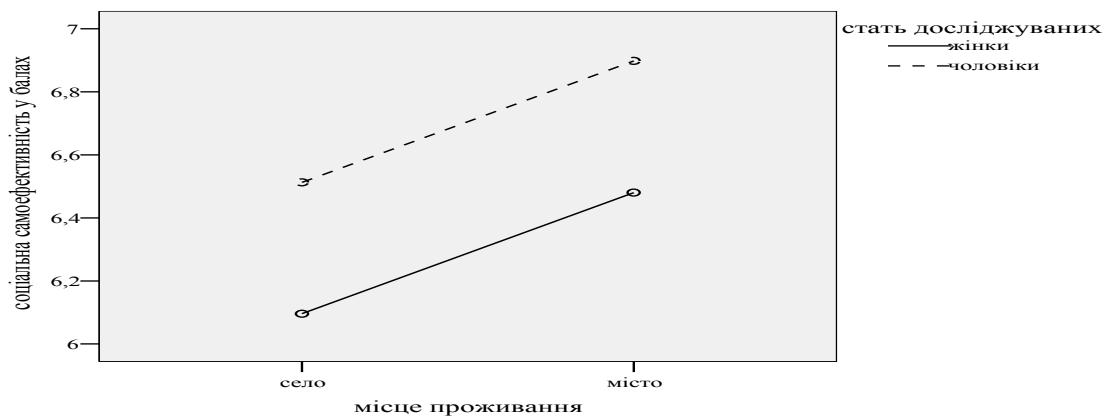


Рис. 4. Особливості показників соціальної самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти від міста проживання

З рис. 3 і 4 видно, що у керівників професійно-технічних навчальних закладів, як чоловіків так і жінок, які проживають у селі, діяльна самоефективність вище, ніж у керівників з міста. А соціальна самоефективність, навпаки, нижче у керівників закладів освіти, які знаходяться в сільській місцевості, ніж у місті ($p < 0,05$). На наш погляд, це пояснюється тим, що у місті більше можливостей встановлювати соціальні

контакти, ніж у селі. Натомість тим закладам, які розташовані у сільській місцевості і мають справу з різноманітними аспектами виробництва сільськогосподарської продукції, простіше досягнути практичного успіху, ніж міським закладам, з одного боку, через високу конкуренцію, а з іншого – з падінням виробництва, скороченням робочих місць та ін.

На заключному етапі виявлено особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти залежно від регіону (рис. 5).

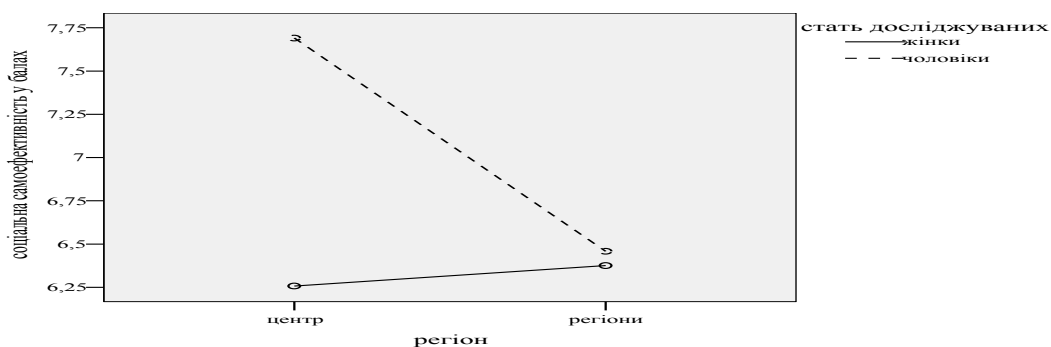


Рис. 5. Особливості показників соціальної самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти від регіону

З рис. 5 видно, що у керівників закладів професійно-технічної освіти з центру самоефективність вище, ніж у керівників з регіонів, особливо в управлінців чоловічої статі ($p < 0,01$).

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1. Виявлено недостатній рівень самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти, особливо її соціальної складової. Визначено особливості управлінців професійно-технічних навчальних закладів залежно від статі та стажу управлінської діяльності, а також від типу, місця та регіону розташування закладу освіти.

2. Відповідно, доцільним уявляється сприяння розвитку самоефективності управлінців, яке, зокрема, можна забезпечити у процесі підвищення їхньої кваліфікації.

Перспективи подальших досліджень. У перспективі – теоретичне обґрунтування, розробка й апробація програми розвитку самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] А. Бандура, *Теория социального научения*; пер. с англ. СПб., Россия: Евразия, 2000, 320 с.
- [2] О. І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ, Україна: Науковий світ, 2008, 318 с.
- [3] А. В. Бояринцева, «Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя», дис. канд. наук: 19.00.01. Москва, Россия, 1995, 249 с.
- [4] А. В. Брушлинский, «Проблема субъекта в психологической науке» *Сознание личности в кризисном обществе*; К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, Ред. Москва, Россия: Ин-т психологии РАН, 1995, с. 28–42.
- [5] М. И. Гайдар, «Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения», дис. канд. наук: 19.00.07. Воронеж, Россия, 2008, 260 с.
- [6] А. А. Деркач, и В. Г. Зазыкин, *Акмеология*. СПб., Россия: Питер, 2003, 256 с.
- [7] Л. М. Карамушка, *Психологія освітнього менеджменту*. Київ, Україна: Либідь, 2004, 424 с.
- [8] Р. Л. Кричевський, *Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе*. – 2-е изд., доп. и перераб. Москва, Россия: Дело, 1996, 384 с.
- [9] В. В. Лук'яненко, *Дослідження психологічних особливостей становлення самоефективності в юнацькому віці*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_10/psihologia/Lukyankenko.htm.
- [10] Д. Майерс, *Социальная психология*; пер. с англ. В. Гаврилова, С. Шпак, С. Меленовской [и др.]. СПб., Россия: Питер Ком, 1998, С. 225–267.
- [11] Л. Е. Орбан-Лембрик, *Соціальна психологія*. Київ, Україна: Академвидав, 2005, 448 с.
- [12] Т. Сорочан, «Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти до роботи в умовах реформування галузі», *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 50–56, 2002.
- [13] В. А. Толочек, *Современная психология труда*. СПб., Россия: Питер, 2005, 479 с.
- [14] О. Л. Фаст, «Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів у професійній підготовці», дис. канд. наук: 13.00.04; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, Україна, 2012, 235 с.

- [15] Р. Фрейджер, Джеймс Фейдимен, *Личность. Теории, упражнения, эксперименты*; пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина [и др.]. СПб., Россия: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006, 704 с.
- [16] A. Bandura, «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning», *Educational psychologist*, Vol. 28(2), p. 117–148, 1993.
- [17] M. J. Sherer, E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs, R. Rogers, «The self-efficacy scale: construction and validation» *Psychological reports*, Vol. 51, p. 663–671, 1982.

FEATURES OF SELF-EFFICIENCY OF MANAGERS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF THE SUCCESS OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

Svetlana Kazakova

Senior teacher

Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Department of Management Psychology

«University of Educational Management»,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2776-3927>

s13_kazakova@ukr.net

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the features of self-efficacy of heads of vocational education institutions. The connection of self-efficacy of managers with the success of their professional activity is shown. The main contradictions in the activities of modern vocational education institutions, which may adversely affect the level of self-efficacy of their managers, are identified. The indicators of general, activity and social self-efficacy of heads of vocational education institutions have been studied. An insufficient level of self-efficacy of the respondents compared with other categories of heads of educational organizations and entrepreneurs entities was identified. The features of self-efficacy of heads of vocational education institutions are established depending on gender, length of service, age, type of educational institution, location, region, etc. It has been revealed that female managers have less self-efficacy with an increase in length of service and age male managers. It has been determined that in innovative institutions of vocational education (colleges, TUs), indicators of self-efficacy of managers are higher than those of managers of traditional institutions of vocational education, especially those who are located in the centre of the country. It has been established that the heads of vocational education institutions from rural areas have activity self-efficacy higher and social self-efficacy lower than that managers from cities.

The feasibility of promoting the development of self-efficacy of managers in the process of advanced training as a psychological factor of the success of their professional activity was stated.

Keywords: head of vocational education institution; vocational education institution; self-efficacy; general self-efficacy; activity self-efficacy; social self-efficacy; advanced training.

ОСОБЕННОСТИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Казакова Светлана Владимировна,
старший преподаватель кафедры психологии управления
Центрального института последипломного
педагогического образования
ГВОЗ «Университет менеджмента образования»
г. Киев, Украина
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2776-3927>
s13_kazakova@ukr.net

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей самоэффективности руководителей учреждений профессионально-технического образования. Показана связь самоэффективности управленцев с успешностью их профессиональной деятельности. Определены основные противоречия в деятельности современных учреждений профессионально-технического образования, которые могут негативно сказаться на уровне самоэффективности их руководителей. Исследованы показатели общей, деятельностной и социальной самоэффективности руководителей учреждений профессионально-технического образования. Выявлен недостаточный уровень самоэффективности исследуемых по сравнению с другими категориями руководителей образовательных организаций и субъектами предпринимательской деятельности. Установлены особенности самоэффективности руководителей учреждений профессионально-технического образования в зависимости от пола, стажа, возраста, типа учебного заведения, места его расположения, региона и т. Выявлено, что у руководителей-женщин показатели самоэффективности с увеличением стажа и возраста являются более низкими, чем у управленцев мужского пола. Определено, что в инновационных учреждениях профессионально-технического образования (колледжи, ВПУ) показатели

самоэффективности руководителей выше, чем у руководителей обычных учреждений профессионально-технического образования, особенно у тех, кто расположен в центре страны. Установлено, что у руководителей учреждений профессионально-технического образования из сельской местности деятельностная самоэффективность выше, а социальная самоэффективность ниже, чем у руководителей из города.

Констатирована целесообразность содействия развитию самоэффективности управленцев в процессе повышения их квалификации как психологического фактора успешности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: руководитель учреждения профессионально-технического образования; учреждение профессионально-технического образования; самоэффективность; общая самоэффективность; деятельностная самоэффективность; социальная самоэффективность; повышение квалификации.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] A. Bandura, *Teoriya social'nogo naucheniya*; per. s angl. SPb., Rossiya: Evraziya, 2000, 320 s.
- [2] O. I. Bondarchuk, *Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti*. Kyiv, Ukraina: Naukovyi svit, 2008, 318 s.
- [3] A. V. Boyarinceva, «Motivacionno-kognitivnye harakteristiki lichnosti molodogo predprinimatelya», dis. kand. nauk: 19.00.01. Moskva, Rossiya, 1995, 249 s.
- [4] A. V. Brushlinskij, «Problema sub"ekta v psihologicheskoy nauke» *Soznanie lichnosti v krizisnom obshchestve*; K. A. Abul'hanovoj-Slavskoj, A. V. Brushlinskogo, M. I. Volovikovej, Red. Moskva, Rossiya: In-t psihologii RAN, 1995, s. 28–42.
- [5] M. I. Gajdar, «Razvitie lichnostnoj samoehffektivnosti studentov-psihologov na ehtape vuzovskogo obucheniya», dis. kand. nauk: 19.00.07. Voronezh, Rossiya, 2008, 260 s.
- [6] A. A. Derkach, i V. G. Zazykin, *Akmeologiya*. SPb., Rossiya: Piter, 2003, 256 s.
- [7] L. M. Karamushka, *Psykholohiia osvitnoho menedzhmentu*. Kyiv, Ukraina: Lybid, 2004, 424 s.
- [8] R. L. Krichevs'kij, *Esli Vy – rukovoditel'... EHlementy psihologii menedzhmenta v povsednevnoj rabote*. – 2-e izd., dop. i pererab. Moskva, Rossiya: Delo, 1996, 384 s.

- [9] V. V. Lukianenko, Doslidzhennia psykholohichnykh osoblyvostei stanovlennia samoefektyvnosti v yunatskomu vitsi. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_10/psihologia/Lukyanenko.htm. (in Ukraina).
- [10] D. Majers, Social'naya psihologiya; per. s angl. V. Gavrilova, S SHpak, S. Melenovskoj [i dr.]. SPb., Rossiya: Piter Kom, 1998, s. 225–267.
- [11] L. E. Orban-Lembryk, Sotsialna psykholohiia. Kyiv, Ukraina: Akademvydav, 2005, 44 s.
- [12] T. Sorochan, «Pidhotovka kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity do roboty v umovakh reformuvannia haluzi», Pislidyplomna osvita v Ukraini, № 2, s. 50–56, 2002. (in Ukraina).
- [13] V. A. Tolohek, Sovremennaya psihologiya truda. SPb., Rossiya: Piter, 2005, 479 s.
- [14] O. L. Fast, «Formuvannia pedahohichnoi samoefektyvnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u profesiinii pidhotovtsi», dys. kand. nauk: 13.00.04; Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainky. Lutsk, Ukraina, 2012, 235 s.
- [15] R. Frejdzher, Dzhejms Fejdimen, Lichnost'. Teorii, uprazhneniya, ehksperimenty; per. s angl. E. Budagovoj, M. Vasil'evoj, V. Kucheryavkina [i dr.]. SPb., Rossiya: Prajm-EVROZNAK, 2006, 704 s.
- [16] A. Bandura, «Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning», Educational psychologist, Vol. 28(2), p. 117–148, 1993.
- [17] M. J. Sherer, E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs, R. Rogers, «The self-efficacy scale: construction and validation» Psychological reports, Vol. 51, p. 663–671, 1982.

DOI 10.32405/2522-9931-2018-6(35)-78-91
УДК 159.9:37.01

Калязіна Тетяна Віталіївна,
магістр психології, практичний психолог
ліцею «Наукова зміна»,
м. Київ, Україна,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7805-9139>
ukrenergo@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВаних ПІДЛІТКІВ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ

Анотація. У статті на основі проблеми віктимності в психології проаналізовано підходи до визначення віктимності як однієї з властивостей особистості: психодинамічний, в якому розрізняють концепцію потягів, концепцію періодизації особистісно-соціального розвитку, концепцію базових потреб; біхевіористський, в якому виокремлено теорію зумовлювання, теорію оперантного навчання та теорію соціального навчання; гуманістичний, в якому виокремлені теорія самоактуалізації особистості та когнітивна модель ірраціональних установок. Розглянуто особливості підліткового віку, зокрема, інтелектуально обдарованих підлітків, що сприяють віктимізації осіб цього вікового періоду: висока чутливість до зовнішніх подій та власних переживань, загострене відчуття справедливості, нетерпимість до поглядів і переконань, які не збігаються з їхніми, вразливість щодо критики, прагнення бути в центрі уваги, прагнення до спілкування з дорослими, нонконформізм, відсутність мотивації до навчання й інтересу до навчальної програми, яка не відповідає рівню їхніх здібностей. З урахуванням вікових та особистісних властивостей інтелектуально обдарованих підлітків розглянуто чинники віктимізації юних осіб, уточнено особливості прояву віктимності в групі досліджуваних і показано зв'язок індивідуально-психологічних факторів з різними видами проявів віктимності в інтелектуально обдарованих підлітків: рівень домагань, самооцінка, особливості самоставлення (рівень позитивного ставлення до власної особистості, очікування позитивного ставлення від оточуючих, інтерес до себе, здатність керувати подіями власного життя, самоприйняття, самоповага, самозвинувачення, саморозуміння), рівень навіюваності, рівні оптимізму й активності, імпульсивність, показники агресивності (конфліктність, підозрілість, запальність, образливість, схильність до наступу, впертість, безкомпромісність, мстивість, нетерпимість до думки інших осіб, позитивна та негативна агресивність), сором'язливість. Виокремлено індивідуально-психологічні особливості

інтелектуально обдарованих підлітків з високим рівнем реалізованої віктимності.

Ключові слова: віктимність; інтелектуально обдаровані підлітки; індивідуально-психологічні чинники віктимізації; реалізована віктимність.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Умови сучасного життя, що постійно ускладнюються, нестійкість та значна непередбачуваність соціальних процесів висувають все більш високі вимоги до здатності людини долати життєві труднощі. Вміння людини оволодівати складними життєвими ситуаціями є важливим показником рівня розвитку особистості. Розвинення широкого спектру ефективних способів та стратегій розв'язання складних ситуацій, формування навичок їх гнучкого використання відповідно вимогам та умовам ситуації підвищує позитивний потенціал особистості, розвиває її психологічну стійкість, особливо це стосується інтелектуально обдарованих підлітків.

Суспільні трансформації, політична та соціальна нестабільність, міжнаціональна та релігійна нетерпимість, обмеження ресурсів, екологічне неблагополуччя, перебудова традиційної сім'ї, великий потік суперечливої інформації переважно негативного характеру утворюють складність для адаптації та породжують соціальну напругу, результатом якої є прояви агресії. Перед дослідниками з питань попередження проявів агресії час від часу поставало питання про те, наскільки вагомою є роль жертви у скоєнні проти неї злочину, чи існують індивідуальні або поведінкові особливості особистості, які провокують насильницькі дії відносно неї, чи можливо такій особистості попередити прояви агресії, спрямовані на неї.

Характер віктимної поведінки й умови виникнення віктимності багато в чому визначаються віковими особливостями. Кожен віковий етап має специфічну ситуацію розвитку та висуває певні вимоги до особистості. Кризові, перехідні періоди пов'язані з незадоволенням своїм положенням, появою нових потреб, котрі не задовольняються наявними стосунками, навичками та вміннями [7].

Дослідження в галузі педагогіки та психології свідчать про важливість процесу соціалізації особливо в підлітковому віці та про труднощі цього процесу для інтелектуально обдарованих підлітків. Однією з причин ускладнень при соціалізації для інтелектуально обдарованих підлітків є прояви віктимності. У зв'язку з цим актуальним постає питання про вивчення психологічних чинників віктимізації особистості та особливості прояву віктимності в інтелектуально обдарованих підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що проблематика віктимності особистості була предметом вивчення багатьох дослідників. Зокрема,

як вітчизняні, так і зарубіжні психологи, кримінологи та віктимологи (О. Андроннікова, Ю. Антонян, А. Бахрах, Т. Вакуліч, Н. Волянук, Г. Гентіг, Г. Клейнфеллер, Б. Мендельсон, Х. Міядзава, Д. Рівман, Л. Франк, Б. Холист, Р. Шнайдер та ін.) мають результати теоретичних та емпіричних досліджень щодо соціально-психологічних особливостей віктимної особистості та чинників віктимізації. Різні аспекти обдарованості особистості та проблеми соціалізації обдарованих підлітків досліджували психологи: Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, М. Боришевський, Г. Костюк, О. Кульчицька, Н. Лейтес, Н. Лук'янчук, С. Максименко, В. Моляко, О. Музика, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Холодна, В. Шадрікова, І. Якиманська, І. Якімова. Проблеми віктимізації підлітків та умови її попередження досліджували: О. Бантишева, О. Бондарчук, В. Папуша, О. Хархан, К. Хігуті.

Проблема чинників та проявів віктимності в інтелектуально обдарованих підлітків, а також психологічні умови їх попередження досліджені недостатньо.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою статті є теоретичне вивчення особливостей інтелектуально обдарованих підлітків, що спричинюють віктимізацію та експериментальне дослідження індивідуально-психологічних особливостей інтелектуально обдарованих підлітків, схильних до проявів віктимності.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз і розкрити особливості основних концепцій віктимності особистості.

2. Визначити особливості інтелектуально обдарованих підлітків, що є факторами їхньої віктимізації.

3. З'ясувати вплив індивідуально-психологічних особливостей інтелектуально обдарованих підлітків на схильність до проявів віктимності.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В основу дослідження покладено: загальні підходи до вивчення особливостей та чинників віктимності особистості, що подано в працях О. Андроннікової, Ю. Антоняна, А. Бахрах, О. Бондарчук, Т. Вакуліч, В. Васильєва, Н. Волянук, В. Лефтерова, І. Малкіної-Пих та ін.; концептуальні положення щодо проблем інтелектуально обдарованих підлітків, що представлено в роботах Г. Костюка, С. Максименка, В. Моляко, О. Музики, Н. Лейтеса, М. Холодної, І. Якімової; особливості прояву віктимності в підлітковому віці: О. Бантишева, О. Бондарчук, Ю. Нікітіна, В. Папуша, О. Хархан та ін.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для виконання поставлених завдань і досягнення мети роботи використано такі методи дослідження:

- теоретичний аналіз літератури з метою систематизації, порівняння й узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень проблеми віктимізації інтелектуально обдарованих підлітків;
- емпіричне дослідження особливостей прояву віктимності в інтелектуально обдарованих підлітків та індивідуально-психологічних чинників їхньої віктимізації.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Кожна особистість перебуває та діє в умовах певної соціальної системи, виконуючи різноманітні соціальні ролі, що являють собою динамічний прояв її соціальних статусів. Перебудова сучасного суспільства, велика кількість реформ, що не завжди задовольняє потреби пересічних громадян в різних суспільних галузях, утворюють складність для адаптації особистості та породжують соціальну напругу, яка повсякчас набирає форми агресивних дій на всіх рівнях суспільства. Перед дослідниками з питань попередження проявів агресії час від часу поставало питання про те, наскільки вагомою є роль жертви у скоєнні проти неї злочину, чи існують індивідуальні або поведінкові особливості особистості, які провокують насильницькі дії щодо неї, чи можливо такий особистості попередити прояви агресії, спрямовані на неї.

Вирішення вказаних питань належить віктимології, основними поняттями якої є віктимність та віктимізація особистості. Існує чимало суперечностей стосовно визначення понять, встановлення змісту певного щодо видів і причин формування та проявів віктимності. Єдність позицій дослідників полягає в тому, що віктимність розглядається ними як сукупність властивостей особистості, які зумовлюють можливість ставати жертвою соціально небезпечних явищ [7].

Враховуючи дослідження психологів, віктимологів та юристів, віктимність визначається як системна динамічна властивість особистості, що проявляється у формі соціального, біологічного, психологічного і морального деформаційного відхилення, закріпленого у звичних формах поведінки, які не відповідають нормам безпеки й обумовлюють потенційну або реальну схильність суб'єкта ставати жертвою, тобто неспроможність уникнути небезпеки там, де об'єктивно це було можливо [2], [3], [4], [5]. Тобто, віктимність особистості як властивість проявляється в поведінці та детермінує її.

Для віктимної особистості характерними є такі особливості: емоційна нестійкість, високий рівень тривожності, соромливість, високий рівень довірливості, низький рівень критичності, підпорядкування впливу інших та навіюваності, підвищена моральна відповідальність, надмірна старанність, готовність до самопожертвування. Віктимність є складною властивістю особистості, що поєднує вищевказані якості, і прояв цих якостей у поведінці

провокує інших на агресію проти носія вказаних якостей [6]. Таким чином, віктимна поведінка – це активність, спрямована на провокацію агресора.

В концепціях, що пояснюють природу та причини виникнення віктимності особистості, існує низка певних підходів. Вони відображають погляди й емпіричний досвід конкретних дослідників і загальних теорій та дають змогу виокремити основні фактори виникнення віктимності: біологічно-конституційні; психологічні; дефекти соціального характеру.

У дослідженнях з проблематики віктимізації особистості відмічається зв'язок між віктимною поведінкою та такими біологічно-конституційними властивостями індивіда, як екстраверсія, нейротизм, психотизм [7].

У психодинамічній моделі пояснення етиології віктимності існує кілька теорій, одну з яких можна позначити як теорію потягів, згідно з якою поведінку людини спрямовують два найпотужніших потяги: сексуальний (лібідо) та потяг до смерті (танатос). Внаслідок антагоністичної природи цих потягів вони являють собою джерело безперервного внутрішньопсихічного конфлікту, котрий можливо розв'язати, якщо відвести деструктивну енергію від самої людини та спрямувати її на інших. Проте певні психологічні особливості особистості, такі як завищений рівень відповідальності, моральності, перфекціонізм, висока залежність від думки оточуючих спрямовують вказану деструктивну енергію проти самої особистості, завдаючи їй шкоди та перетворюючи на жертву власного внутрішнього конфлікту [4], [7]. Таким чином, внутрішньопсихічна стабільність людини підтримується в такий деструктивний для неї самої спосіб.

Провідною концепцією, що пояснює феномен формування психології жертви є теорія періодизації розвитку особистості: особливості раннього дитинства, специфіка перебігу психосексуальних етапів розвитку, фіксація на певному етапі розвитку обумовлюють особливості характеру людини. За наявності несприятливих чинників перебігу вказаних вікових періодів відбувається фіксація, так зване «застрягання», на певному з них, що призводить до формування в людини рис, які відповідають цьому періоду.

Таким чином, в психоаналітичній теорії сформульовано основні положення: наявні психологічні проблеми є відображенням їх передумов у молодшому дитинстві; взаємодії в ранні роки життя створюють шаблон для подальшого сприймання життєвого досвіду, і особистість безсвідомо зіставляє його з важливими в дитинстві категоріями; ідентифікація рівня розуміння особистості – одне з провідних питань розуміння характеру особистості [7].

Відомий психотерапевт К.Хорні відзначає важливу роль дитячих переживань для формування особистості, зокрема, ворожість у дитини виникає, коли вона визнає та сприймає оточуючих як ворожо налаштованих та свідомо чи безсвідомо зважається на боротьбу, щоб захистити себе і помститися. Для дитини головними є дві потреби: у задоволенні біологічних

потреб та у безпеці (бути захищеною від ворожого світу). Задоволення потреби в безпеці дитини залежить від батьків, і якщо вони не реалізують її, ймовірним є патологічний розвиток особистості. Потреба в безпеці може фруструватись такими моментами: нестійка поведінка батьків, суперечливі вимоги до дитини, насмішки, надання явної переваги її братам чи сестрам. Результатом такого поводження з боку батьків є розвиток в дитини установки базальної ворожості. Дитина залежить від батьків і водночас відчуває стосовно них почуття образи; виникає внутрішній конфлікт, від якого психіка дитини намагається захиститися за допомогою витіснення почуттів ворожості й образи, що виявляються у взаєминах дитини з іншими людьми як тепер, так і в майбутньому, тобто розвивається базальна тривога. Базальна тривога – одна з основних концепцій К. Хорні – інтенсивне й універсальне відчуття відсутності безпеки, а за вказаними вище психологічними особливостями жертви – це провідна передумова віктимізації особистості [7].

З погляду прихильників біхевіористського напрямку в психології все, що присутнє в поведінці людини, а також її цінності, установки, емоційні реакції, визначається впливом зовнішнього середовища в минулому або в теперішньому. Велику увагу у своїх дослідженнях вони приділяли процесу научіння, базисною формою якого є зумовлювання. Це доводять американські психологи Дж. Уотсон та Р. Рейнор, які у своїх експериментах виявили явище генералізації подразника – розповсюдження реакції з одного специфічного подразника на інші, такі, що схожі на нього. На відміну від Дж. Уотсон, який, пояснюючи поведінку людини, зосереджував увагу на фізіології та рефлекторних діях, інший американський психолог, прихильник теорії оперантного научіння Б. Скіннер, провідними вважає ефекти, створені навколишнім середовищем. Вчений стверджував, що поведінка людини зумовлюється можливостями підкріплення з навколишнього середовища, що вона детермінована, передбачена і контролюється оточенням. Б. Скіннер розрізнявав респондентну поведінку – реакцію на знайомий стимул – і оперантну, яка визначається і контролюється очікуваним результатом. Ключовим поняттям концепції Б. Скіннера є підкріплення – отримання особистістю зовнішньої реакції на свою поведінку (позитивне підкріплення – реакції винагороди, негативне – реакції покарання) [7], [10].

Представник теорії соціального научіння А. Бандура всі види реагування особистості, зокрема і віктимне реагування, визначав, як засвоєну поведінку в процесі соціалізації. На його думку, люди засвоюють ті або інші навички поведінки, не лише впевнившись на власному досвіді в тому, що вони можуть привести до бажаних результатів, а й спостерігаючи за іншими.

Психологи гуманістичного напрямку відкидають детермінізм поглядів, інстинктів або програмування поведінки середовищем. Згідно з їхніми поглядами, людина сама вибирає, як їй організувати власне життя. Людина,

на їхню думку, позитивна за своєю природою та здатна до самоудосконалення, тобто сама сутність людини постійно рухає її у напрямі особистісного зростання, творчості та самодостатності, якщо тільки сильні негативні обставини середовища не перешкоджатимуть цьому.

Одним із провідних психологів гуманістичного напрямку, американським дослідником А. Маслоу запропоновано теорію потреби особистості у самоактуалізації – повному розкритті та розвитку свого потенціалу. Однією з фундаментальних тез, які складають основу гуманістичної концепції А. Маслоу, є поняття про те, що особистість слід вивчати як єдине, організоване ціле, а не як набір диференційних частин, і те, що відбувається в якійсь частині, впливає на весь організм. Виходячи з цього, будь-яке переживання, зокрема травматичного характеру, впливає на особистість в цілому. Залежно від сили або тривалості життєвої ситуації, що травмує, відбуваються або незначні, або більш серйозні зміни особистості в цілому, з'являються, зокрема, ті чи інші прояви віктимності, змінюються звичні для особистості реакції і способи реагування [7].

Провідними факторами віктимізації обдарованих підлітків є такі психологічні особливості:

- неприязнь до школи внаслідок відсутності інтересу до навчальної програми, що не відповідає їхнім здібностям, нонконформізм;
- перевага у спілкуванні з дорослими, нетерпимість до менш обдарованих однолітків, що призводить до соціальної ізоляції;
- перфекціонізм, прагнення бути найкращим у всьому, завищена критичність до себе та своїх досягнень, завищене цілепокладання;
- самооцінка обдарованих дітей нижче, ніж у третини їхніх ординарних однолітків, а соціальна впевненість нижче, ніж у чверті; у зв'язку з цим обдаровані діти більш чутливі й уразливі в соціальному середовищі;
- надчутливість до сенсорних стимулів, що призводить до сприймання їх, як гіперактивних;
- потреба в підвищеній увазі вчителів, що провокує шкільні конфлікти;
- особливості інтелектуально обдарованих учнів викликають роздратування вчителів: широка обізнаність таких учнів з теми уроку, втручання в перебіг навчального процесу, велика кількість запитань;
- більше зосереджені на власних інтересах, захопленнях, такі діти не цікавляться інтересами однолітків, часто перебивають їх, виправляють, що викликає незадоволення та провокує конфліктні ситуації [8], [9], [10], [11] та ін.

Емпіричне дослідження особливостей схильності інтелектуально обдарованих підлітків до віктимної поведінки передбачало перевірку часткових гіпотез про: 1) наявність високого рівня схильності до віктимної поведінки у значної кількості осіб підліткового віку; 2) особливостей вираженості схильності інтелектуально обдарованих підлітків до віктимної поведінки залежно від

індивідуально-психологічних (самооцінка, рівень домагань, рівень навіюваності, рівень агресивності, імпульсивність, сором'язливість, нервово-психічна стійкість, самоствалення особистості) та соціально-психологічних (особливості стосунків між підлітками та батьками, соціально-психологічна адаптованість) факторів.

Схильність осіб підліткового віку до віктимної поведінки вивчалася за методикою О.Андроннікової [1], за аналізом результатів якої враховано насамперед показники, нижчі і вищі, ніж норма за шкалою реалізованої віктимності, що, відповідно до інтерпретації результатів автором методики, свідчили про наявність певних проявів віктимної поведінки. Результати дослідження схильності інтелектуально обдарованих підлітків до віктимної поведінки та виявлений рівень реалізованої віктимності в цих особах представлено в таблиці.

Таблиця

Розподіл інтелектуально обдарованих підлітків за рівнями схильності до віктимної поведінки

Прояви віктимної поведінки	Рівні схильності, кількість досліджуваних у %					
	нижче за норму		норма		вище за норму	
	В цілому	Обдаровані	В цілому	Обдаровані	В цілому	Обдаровані
Агресивна	5,3	12,6	68,3	60,5	26,4	26,9
Саморуйнівна	12,5	8,4	45,5	35,9	41,9	55,7
Гіперсоціальна	26,4	26,9	59,1	54,5	14,5	18,6
Безпорадна	41,9	46,1	55,4	49,1	2,6	4,8
Некритична	23,4	13,8	62,4	61,7	14,2	24,6
Реалізована	41,3	37,7	48,8	43,7	9,9	18,6

З таблиці видно, що найбільшій кількості інтелектуально обдарованих підлітків (55,7%) властивий вище за норму рівень гіперсоціальної віктимної поведінки, що на 15% більше, ніж серед усіх досліджуваних (41,9%); 26,9% інтелектуально обдарованих підлітків мають вище за норму рівень агресивної віктимної поведінки, майже така ж частка за цією шкалою й серед усіх досліджуваних (26,4%). У 18,6% інтелектуально обдарованих підлітків виявлено вище за норму рівень гіперсоціальної віктимної поведінки, що не суттєво відрізняється від відповідних показників серед усіх досліджуваних – 14,5%. На відміну від цього частка інтелектуально обдарованих підлітків з вищим за норму рівнем некритичної віктимної поведінки (24,6%) майже у два рази перевищує відповідний показник серед усіх досліджуваних (14,2%). Також частка інтелектуально обдарованих підлітків з вищим за норму рівнем реалізованої віктимності (18,6%) у два рази перевищує такий показник серед усіх досліджуваних підлітків (9,9%).

Отримані в процесі емпіричного дослідження дані, наведені в табл.1, пояснюються особливостями інтелектуально обдарованих підлітків: вони швидко поглинають всі події середовища та є вкрай чутливими до того, що відбувається навколо них та стосовно них; будь-які напруження у стосунках із ровесниками, недостатність уваги з боку вчителів чи батьків сприймаються як звинувачення або відторгнення, що призводить до переживання почуття провини; вони гостро реагують на тих, хто не поділяє або не розуміє їхніх прагнень та досягнень, на тих, чий темп роботи значно відрізняється від їхнього. Це призводить до невпевненості у собі, замкненості, зневіри у власні досягнення, підвищення рівня агресивності, тривожності, неадекватної самооцінки, відсторонення від оточуючих, що є факторами віктимізації особистості.

З рис. 1 видно, що рівень реалізованої віктимності в підлітковому віці зростає за підвищення рівня інтелектуальної обдарованості, при цьому у дівчат він знаходиться в межах норми (4–6 стенов), а у хлопців з рівнем інтелектуальної обдарованості вище за середній та високим реалізована віктимність має рівень вище за норму (більше за 6 стенов) ($p < 0,01$).

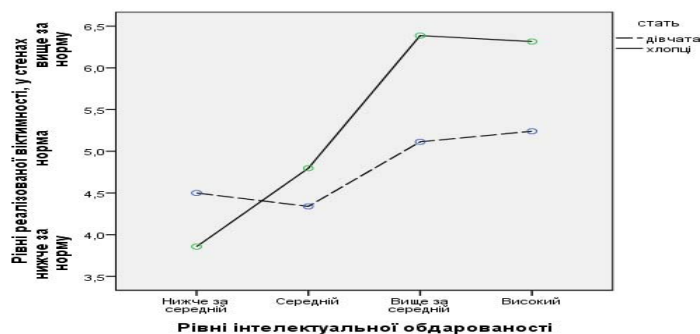


Рис. 1. Гендерні особливості реалізованої віктимності в осіб підліткового віку залежно від рівня інтелектуальної обдарованості

Для інтелектуально обдарованих підлітків з урахуванням їхніх соціальних та психологічних особливостей характерними є нетерплячість, спонтанна й імпульсивна поведінка (що більш властиво представникам чоловічої статі), наслідком чого є потрапляння їх в небезпечні ситуації. Тому в інтелектуально обдарованих підлітків в цілому вище показники реалізованої віктимності. За результатами емпіричного дослідження виявлено ($p < 0,05$), що на підвищення рівня реалізованої віктимності в інтелектуально обдарованих підлітків впливають такі індивідуально-психологічні фактори: занижена самооцінка, низькі показники позитивного ставлення до себе й очікування позитивного ставлення від інших, самокерівництва, самоприйняття, самоповаги; високі показники самозвинувачення, проявів агресії (мстивість, впертість, непоступливість, конфліктність, позитивна та негативна агресивність),

імпульсивності, навіюваності; низькі показники сором'язливості та нервово-психічної стійкості.

Впливаючи у навчально-виховній діяльності на вказані психологічні чинники віктимізації інтелектуально обдарованих підлітків, можливо попередити прояви їхньої віктимної поведінки.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

За результатами теоретичного аналізу літератури й експериментальних досліджень запропоновано розглядати віктимність особистості як системну динамічну властивість, що проявляється у формі соціального, біологічного, психологічного і морального деформаційного відхилення, закріпленого у звичних формах поведінки, які не відповідають нормам безпеки й обумовлюють потенційну або реальну схильність суб'єкта ставати жертвою, тобто неспроможність уникнути небезпеки там, де об'єктивно це було можливо, і проявляється в поведінці та детермінує її.

Для віктимної особистості інтелектуально обдарованих підлітків характерними є такі особливості: занижена самооцінка, низькі показники позитивного ставлення до себе й очікування позитивного ставлення від інших; самокерівництва, самоприйняття, самоповаги; високі показники самозвинувачення, проявів агресії (мстивість, впертість, непоступливість, конфліктність, позитивна та негативна агресивність), імпульсивності, навіюваності, низькі показники сором'язливості та нервово-психічної стійкості. Віктимність є складною властивістю особистості, що поєднує вищевказані якості, і прояв цих якостей у поведінці провокує інших на агресію проти носія вказаних якостей. Таким чином, віктимна поведінка – це активність, спрямована на провокацію агресора.

Обґрунтовано умови формування навчально-виховної діяльності щодо попередження проявів віктимної поведінки з урахуванням специфіки інтелектуально обдарованих підлітків: неприязнь до школи внаслідок відсутності інтересу до навчальної програми, що не відповідає їхнім здібностям, нонконформізм; перевага у спілкуванні з дорослими, нетерпимість до менш обдарованих однолітків, що призводить до соціальної ізоляції; перфекціонізм, прагнення бути найкращим у всьому, завищена критичність до себе та своїх досягнень, нереалістично завищене цілепокладання; занижена самооцінка; надчуттєвість до сенсорних стимулів, що призводить до сприймання їх як гіперактивних; потреба в підвищеній увазі вчителів, що провокує шкільні конфлікти; широка обізнаність таких учнів з теми уроку, втручання в перебіг навчального процесу, велика кількість запитань; зосередженість на власних інтересах, захопленнях, відсутність зацікавленості в інтересах однолітків.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробленні й апробації корекційно-розвивальної програми попередження проявів віктимності в інтелектуально обдарованих підлітків; дослідження особистісної готовності практичних психологів системи освіти до відповідного психологічного супроводу цього процесу.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] О. О. Андронникова, «Психологические факторы возникновения виктимного поведения у подростков», автореф. дис. канд. наук: 19.00.01 «Общая психология, история психологии». Москва, Россия, 2005, 213 с.
- [2] О. О. Бантишева, «Теоретичний аналіз підходів до дослідження формування схильності до феномену віктимної поведінки особистості», на II *Международ. наук.-практ. конф. Актуальні проблеми вищої професійної освіти*. Київ, Україна, 2013, 213 с., с. 18–19.
- [3] О. І. Бондарчук, та Т. М. Вакуліч, *Психологія девіантної поведінки*. Київ, Україна: Науковий світ, 2010, 300 с.
- [4] Т. М. Вакуліч, «Вивчення віктимності особистості неповнолітніх у психологічній літературі», *Проблеми загальної та педагогічної психології*, № 9, с. 46–53, 2015.
- [5] Т. М. Вакуліч, «Сутнісна характеристика особистісної віктимності як психологічного феномену», *Актуальні проблеми психології*, № 24, с. 25–31, 2015.
- [6] Н. Ю. Волянчук, та Г. В. Ложкін, *Віктимологія та агресологія*. Рівне, Україна: Принт Хауз, 2010, 256 с.
- [7] И. Г. Малкина-Пых, *Виктимология и психология поведения жертвы*. Москва, Россия: Эксмо, 2010, 864 с.
- [8] Ю. В. Нікітіна, та М. П. Семкова, «Особливості віктимної поведінки підлітків», *Вісник Удмурського університету*, № 3, с. 62–66, 2003.
- [9] В. В. Папуша, «Віктимні аспекти проблемної поведінки підлітків», *Психологічні науки*, № 2, с. 119–121, 2010.
- [10] Т. А. Попова, І. В. Улянова, та І. Г. Євсєєва, «Соціально-педагогічний супровід підлітків з ризикованою поведінкою в умовах виховної системи школи», *Сучасні проблеми науки і освіти*, № 5, с. 29–35, 2016.
- [11] Л. В. Рень, «Підліткова віктимність у соціально-педагогічному вимірі», *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту: педагогічні науки*, № 133, с. 177–180, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_133_44.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INTELLECTUALLY GIFTED ADOLESCENTS PROPENSITY TO VICTIMIZATION BEHAVIOR

Tatyana Kalyazina,

master of science in psychology,
practical psychologist Lyceum «Science shift»,
m. Kiev, Ukraine,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7805-9139>
ukrenergo@gmail.com

Annotation. The article analyzes the approaches to the definition of victimization as one of the properties of personality: psychodynamic, which distinguishes the concept of attraction, the concept of periodization of personal and social development, the concept of basic needs; behavioral, which viokrmleno theory of conditioning, the theory of operant learning and the theory of social learning; humanistic, which highlighted the theory of self-actualization of personality and cognitive model of irrational attitudes. The features of adolescence, in particular, intellectually gifted adolescents who contribute to the victimization of persons of this age period: high sensitivity to external events and their own experiences, a heightened sense of justice, intolerance to views and beliefs that do not coincide with them, vulnerability to criticism, the desire to be in the center of attention, the advantage in communicating with adults, nonconformism, lack of motivation to study and interest in the curriculum that does not correspond to the level of their abilities. Taking into account the age and personal properties of intellectually gifted adolescents, the factors of victimization of these persons are considered, the peculiarities of victimization in this group of subjects are clarified and the connection of individual psychological factors with various types of manifestations of victimization in intellectually gifted adolescents is shown: the level of claims, self-esteem, features of self-determination (the level of positive attitude to the self, expectations of a positive attitude from others, interest in oneself, the ability to manage the events of one's own life, self-esteem, self-incrimination, samorozuminnya), the level of suggestibility, the level of optimism and activity, impulsiveness, indicators of aggression (conflict, suspicion, temper, resentment, tendency to attack, stubbornness, uncompromising, vindictiveness, intolerance to the opinion of others, positive and negative aggressiveness), shyness. Individual psychological features of intellectually gifted adolescents with a high level of realized victimization are identified.

Key words: victimization; intellectually gifted adolescents; individual psychological factors of victimization.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ К ВИКТИМНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Калязина Татьяна Витальевна,
магистр психологии, практический психолог
лица «Научная смена»,
г. Киев, Украина
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7805-9139>
ukrenergo@gmail.com

Аннотация. В статье на основе проблемы виктимности в психологии проанализированы подходы к определению виктимности как одного из свойств личности: психодинамическое, в котором различают концепцию влечений, концепцию периодизации личностно-социального развития, концепцию базовых нужд; бихевиористский, в котором виокрмлено теорию обуславливания, теорию оперантного научения и теории социального научения; гуманистический, в котором выделены теория самоактуализации личности и когнитивная модель иррациональных установок. Рассмотрены особенности подросткового возраста, в частности, интеллектуально одаренных подростков, способствующие виктимизации лиц данного возрастного периода: высокая чувствительность к внешним событиям и собственным переживаниям, обостренное чувство справедливости, нетерпимость к взглядам и убеждениям, которые не совпадают с их, ранимость в отношении критики, стремление быть в центре внимания, преимущество в общении с взрослыми, нонконформизм, отсутствие мотивации к учебе и интереса к учебной программе, которая не соответствует уровню их способностей. С учетом возрастных и личностных свойств интеллектуально одаренных подростков рассмотрены факторы виктимизации данных лиц, уточнены особенности проявления виктимности в данной группе испытуемых и показана связь индивидуально-психологических факторов с различными видами проявлений виктимности у интеллектуально одаренных подростков: уровень притязаний, самооценка, особенности самоставления (уровень позитивного отношения к собственной личности, ожидания положительного отношения от окружающих, интерес к себе, способность управлять событиями собственной жизни, самопринятия, самоуважение, самообвинение, самопонимание), уровень внушаемости, уровня оптимизма и активности, импульсивность, показатели агрессивности (конфликтность, подозрительность, вспыльчивость, обидчивость, склонность к наступлению, упрямство, бескомпромиссность, мстительность, нетерпимость к мнению других лиц, позитивная и негативная агрессивность), застенчивость. Выделены

индивидуально-психологические особенности интеллектуально одаренных подростков с высоким уровнем реализованной виктимности.

Ключевые слова: виктимность; интеллектуально одаренные подростки; индивидуально-психологические факторы виктимизации; реализованная виктимность.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. O. Andronnikova, «Psihologicheskie faktory vznikoveniya viktimnogo povedeniya u podrostkov», avtoref. dis. kand. nauk: 19.00.01 «Obshchaya psihologiya, istoriya psihologii». Moskva, Rossiya, 2005, 213 s.
- [2] O. O. Bantysheva, «Teoretychnyi analiz pidkhodiv do doslidzhennia formuvannia skhylnosti do fenomenu viktyimnoi povedinky osobystosti», na II Mezhdunar. nauk.-prakt. konf. Aktualni problemy vyshchoi profesiinoi osvity. Kyiv, Ukraina, 2013, 213 s., s. 18–19.
- [3] O. I. Bondarchuk, ta T. M. Vakulich, Psykholohiia deviantnoi povedinky. Kyiv, Ukraina: Naukovyi svit, 2010, 300 s.
- [4] T. M. Vakulich, «Vyvchennia viktyimnosti osobystosti nepovnolitnikh u psykholohichnii literaturi», Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii, № 9, s. 46–53, 2015.
- [5] T. M. Vakulich, «Sutnisna kharakterystyka osobystisnoi viktyimnosti yak psykholohichnoho fenomenu», Aktualni problemy psykholohii, № 24, s. 25–31, 2015.
- [6] N. Yu. Volianiuk, ta H. V. Lozhkin, Viktyimolohiia ta ahresolohiia. Rivne, Ukraina: Prynt Khauz, 2010, 256 s.
- [7] I. G. Malkina-Pyh, Viktimologiya i psihologiya povedeniya zhertvy. Moskva, Rossiya: EHksmo, 2010, 864 s.
- [8] Yu. V. Nikitina, ta M. P. Semkova, «Osoblyvosti viktyimnoi povedinky pidlitkiv», Visnyk Udmurskoho universytetu, № 3, s. 62–66, 2003.
- [9] V. V. Papusha, «Viktyimni aspekty problemnoi povedinky pidlitkiv», Psykholohichni nauky, № 2, s. 119–121, 2010.
- [10] T. A. Popova, I. V. Ulianova, ta I. H. Yevseieva, «Sotsialno-pedahohichnyi suprovid pidlitkiv z ryzykovanoiou povedinkoiu v umovakh vykhovnoi systemy shkoly», Suchasni problemy nauky i osvity, № 5, s. 29–35, 2016.
- [11] L. V. Ren, «Pidlitkova viktyimnist u sotsialno-pedahohichnomu vymiri», Visnyk Chernihivskoho nats. ped. un-tu: pedahohichni nauky, № 133, s. 177–180, 2016. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_133_44.

DOI 10.32405/2522-9931-2018-6(35)-92-107
УДК 159.99

Левшенюк Наталія Андріївна,
аспірант Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти»
м. Київ, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1869-8094>
natalochka.gonchar@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН

Анотація: У статті відображено результати власного аналізу психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень з метою визначення основних чинників, які мають вплив на розвиток особистісної готовності викладача післядипломної педагогічної освіти до діяльності в умовах змін. Визначено, що чинники можливо умовно поділити на дві категорії: зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні).

До зовнішніх чинників, що впливають на розвиток особистісної готовності викладача післядипломної освіти до діяльності в умовах змін, можна віднести: світові тенденції у підходах до освіти; внутрішній стан в країні (війна); економічну ситуацію в країні; суспільну думку щодо важливості професії викладача системи післядипломної освіти; ставлення адміністрації закладу до педагогічного колективу; рівень заробітної плати; престижність професії викладача; можливість творчого самовираження в обраній сфері, залучення викладачів до неформальних форм роботи, що сприятиме їхньому професійному та психологічному розвитку та інше.

Основну увагу акцентовано на внутрішніх чинниках, які мають більш вагомий, на нашу думку, вплив: психологічне благополуччя (задоволеність власною діяльністю, адекватна оцінка власних дій, бажання до професійного розвитку); самоактуалізація особистості викладача післядипломної педагогічної освіти, прагнення до «акме» найбільшого розкриття та розвитку власних задатків та здібностей, адаптація їх у сферу післядипломної освіти в умовах суспільних та освітніх змін; здатність до рефлексії, осмислення власної професійної діяльності в умовах суспільних змін.

Ключові слова: професійна діяльність; викладачі післядипломної педагогічної освіти; особистісна готовність; психологічні чинники.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Розвинута особистісна готовність викладача післядипломної педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах соціальних змін (зокрема, трансформація у підходах до освіти, загальній «практичній» демократизації соціуму та зміні його цінностей, зміні пріоритетів держави у внутрішній та зовнішній політиці при державотворенні тощо) є запорукою ефективної, результативної діяльності та стабільного психологічного здоров'я, запобігання поспішливому професійному вигоранню та фізичному виснаженню. Безперечно, кожна свідома, націлена на успіх у педагогічній справі особистість намагається працювати над собою та тренувати власну особистісну готовність у своїй професійній діяльності. Проте існує низка чинників, які безпосередньо чи опосередковано впливають на її розвиток.

Особливе значення має особистісна готовність викладачів закладів післядипломної освіти до професійної діяльності, адже вони мусять виступати зразком особистості для фахівців, чию кваліфікацію вони підвищують (О. Бондарчук та ін.). Разом із цим, на основі проведеного нами аналізу теоретичних і практичних напрацювань з цієї тематики вважаємо за можливе констатувати, що на сучасному етапі розвитку та зміні суспільної освітньої платформи питання особистісної готовності викладача післядипломної педагогічної освіти досі не виступало предметом самостійного психологічного дослідження, а чинники такої готовності не були однозначно означені або ж узагальнені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час проведеного нами теоретичного аналізу попередніх досліджень ми брали за основу праці вчених, які займалися дослідженням психологічних чинників, а саме зовнішніх: В. Нікітін [3], В. Олійник [4], Ф. Раков, А. Татарканов [5] та ін.; над проблемою впливу внутрішніх чинників на становлення особистості як професіонала працювали такі науковці, як: Г. Бал [4], Д. Колб [22], С. Максименко [22], К. Ріфф [7], М. Селігман [9], М. Чиксентмихай [10], зокрема, в галузі післядипломної освіти О. Бондарчук [4], Т. Палько [18] та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою нашої статті є означення чинників, які впливають на розвиток особистісної готовності викладача післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) до діяльності в умовах змін для подальшого врахування і послуговування у наукових дослідженнях та організації корекційної психологічної діяльності, навчальної діяльності, трудових відносинах.

Завдання дослідження: визначити та структурувати основні психологічні чинники, які безпосередньо чи опосередковано впливають на розвиток особистісної готовності викладача післядипломної освіти до

діяльності в умовах змін для подальшого проведення експериментального дослідження.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Згідно з прийнятим сьогодні означенням, «чинник – це рушійна сила, причина будь-якого процесу, явища: суттєва обставина в істотному процесі, явищі» [1]. При цьому у психології прийнято розрізняти чинники за двома критеріями або категоріями: зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) [2].

Проблема готовності особистості до педагогічної діяльності стала об'єктом наукових і психологічних досліджень ще з кінця XIX ст. На сьогодні психологічну готовність розглядають як істотну передумову будь-якої цілеспрямованої діяльності і найбільше поширення отримали два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: так звані «функціональний» та «особистісний». При цьому у контексті психотехніки раніше вже вивчалися різні сторони психічної готовності людини до праці, а також було введено поняття «установка» як загальна фізіологічна готовність організму до виконання того чи іншого виробничого завдання. Як наслідок, нині у психолого-педагогічній літературі та різних наукових джерелах поняття психологічної готовності трактується, як [3], [4], [5]:

- наявність здібностей (С. Рубінштейн, Н. Левітов, Б. Ананьєв);
- якість особистості (К. Платонов);
- психологічний стан і суттєва ознака установки (Д. Узнадзе, І. Блажава);
- психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов);
- цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, практичними уміннями і навичками (Р. Романенко, В. Серіков);
- складне багатоаспектне особистісне утворення, що містить комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей (О. Бондарчук, Л. Карамушка).

На нашу думку, психологічна готовність до професії педагога являє собою складну інтегровану систему якостей, знань і досвіду особистості. При цьому професійна готовність до педагогічної діяльності поєднує в собі і усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, і соціальну відповідальність, і намагання самостійно та творчо підходити до розв'язання професійних завдань [6]. Особистісну готовність викладача ППО до педагогічної діяльності ми розуміємо, як комплекс особистісних, якостей, що формується та розвивається за рахунок самоактуалізації та рефлексії власної професійної діяльності [7].

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Під час виконання дослідження ми послуговувалися такими теоретичними й емпіричними методами: аналіз та узагальнення результатів попередніх суміжних наукових досліджень (на основі публікацій доступних у вільному доступі в мережі Інтернет та бібліотечних фондах Національної бібліотеки України імені В. Вернадського); власні спостереження за поведінкою викладачів закладів ППО у професійному оточенні та під час організації та проведення ними освітнього процесу; індукція з метою формулювання висновків на основі аналізу й узагальнень результатів попередніх наукових досліджень і власних спостережень.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Визначаючи зовнішні (об'єктивні) чинники розвитку особистісної готовності викладача ППО, вважаємо за доцільне відразу зауважити, що суспільство часто формує своє ставлення до престижності, цінності, популярності, важливості розвитку тих чи інших професій на ринку праці. І протягом останніх десятиліть ставлення до професії педагога та викладача періодично змінювалось, зокрема і способи підходів до учнів, студентів, вчителів. Але розуміння важливості цієї сфери діяльності не втратило своєї актуальності і нині.

В. Нікітін [8] досить інформативно та лапідарно охарактеризував вплив зовнішніх чинників на розвиток особистісної готовності до діяльності викладача та розділив їх на три групи: соціально-політичні, соціально-економічні та соціально-професійні.

- *Соціально-політичний чинник* включає в себе: світову політику, внутрішню політику країни у всіх її проявах, небезпеку війни та світової кризи (макрорівень); стосунки з адміністрацією освітнього закладу, психологічний мікроклімат в педагогічному колективі (мікрорівень);

- *Соціально-економічний чинник* охоплює на макрорівні – соціально-економічну політику країни, справедливую пенсійну реформу, низький рівень інфляції, зростання рівня заробітної плати, стабільність і впевненість у завтрашньому дні; мікрорівень – житлові умови викладача, загальний рівень доходу сім'ї, тривалість відпустки та ін.;

- *Соціально-професійний чинник* містить такі сфери: професійну захищеність, доступність якісної сфери охорони здоров'я, престижність професії, можливість кар'єрного зросту (макрорівень); можливість творчого самовираження, професійна самодосконалість, можливість до підвищення кваліфікації, неформальна освіта, створення умов адміністрацією закладу до професійного росту викладачів (проведення курсів в середині закладу, влаштування теоретичних і практичних семінарів, запрошення висококваліфікованих спеціалістів із всієї країни та закордону тощо).

Розглядаючи зазначене у контексті специфіки закладів післядипломної педагогічної освіти, треба зважати, що система розвитку та діяльності цих закладів визначає основні якості, якими повинен володіти викладач. Так, за словами В. Олійника, головною метою діяльності сучасних закладів ППО є підготовка слухачів курсів до життя в суспільстві знань, формування в них інформаційно-комунікаційної компетентності та компетентності самовдосконалення, якими має володіти, передусім, викладач ППО [9]. При цьому професіонал мусить прагнути досягти «акме» найвищого рівня знань, умінь та розвитку в обраній сфері діяльності. Проте постійний вплив оточення, адміністрації закладу, тиск та установка на активне, мобільне реагування на освітні зміни доволі часто викликає у викладача думки про невідповідність обраній сфері діяльності, що призводить до заниженої самооцінки, стресових ситуацій, нервових зривів тощо.

Зважаючи на означене, вважаємо за можливе виокремити ще один зовнішній чинник, який впливає на рівень розвитку особистісної готовності викладача – це *суспільна думка*. Адже сьогодні дійсно існує стереотип ідеалізації викладачів закладів ППО, від них (учителі, міністерство освіти, адміністрація закладу та інші) очікують найвищого рівня професійного розвитку в обраній сфері діяльності. При цьому одних викладачів це підштовхує до постійної праці над собою в усіх суспільних сферах, гнучкості та розвитку мисленнєвих процесів, пошуку нових дієвих методів роботи, активній громадській позиції, виробленню власних дієвих технік, які сприятимуть розвитку особистісної готовності в педагогічній діяльності з підвищеними суспільними вимогами. Інших же, у силу власного характеру, вікових особливостей, сфер інтересів, наукової діяльності, рівня матеріального забезпечення, певних сімейних обставин – навпаки пригнічує та виснажує. Тому викладач, відчуваючи цю напругу та високі очікування від власної діяльності, може поспішливо залишити обрану сферу або «пливти за течією» та не отримувати задоволення від власної роботи, що в кінцевому результаті призведе до заниженої самооцінки та неефективного виконання професійної діяльності.

Дослідники Ф. Раков, М. Тлеужев, А. Татарканов визначають такі додаткові зовнішні умови, які впливають на становлення готовності та компетентності викладача в педагогічній сфері: 1) мобілізація до саморозвитку одночасно всіх членів педагогічного колективу, що дає змогу полегшити адаптацію до нових умов у професійній роботі; 2) залучення і модернізація необхідної інфраструктури та навчально-матеріальної бази закладу (природно, що цей компонент є головною організаційно-педагогічною умовою ефективного функціонування будь-якого освітнього закладу); 3) мотивація та стимулювання до процесу самоосвіти (адже, крім власних переконань, мотивувати до кращої роботи викладача може і керівництво закладу) [10, с. 170].

Варто відмітити той факт, що наразі адміністрація інститутів ППО в Україні розуміє цінність розвитку власних кадрів, тому задля підвищення рівня особистісної та професійної готовності намагається знаходити та використовувати раціональне співвідношення соціальних реформ із залученням чинників, які є ключовими у розвитку науково-педагогічного капіталу системи ППО.

Так, на думку Є. Чернишової, саме *людський потенціал* і є ключовим чинником розвитку системи ППО. Як ефективність діяльності викладача об'єктивно залежить від роботодавця (інститут ППО), так і роботодавець, і його успіх залежать від ефективності та якості надання освітніх послуг працівниками освітньої галузі у напрямі підвищення їхнього професіоналізму [11, с. 34]. Адже, коли існують взаємні ринкові відносини, і кожна зі сторін розуміє власну цінність з боку інших, це в кінцевому випадку приводить до зменшення концентрації впливу зовнішніх чинників на особистість з викладацького складу, який, у свою чергу, зосереджений на подоланні внутрішніх (суб'єктивних) чинників, що впливають на розвиток особистісної готовності до професійної діяльності та конкурентоздатності й адаптації до кон'юнктурних змін на сучасному ринку праці.

Безпосередньо зовнішні чинники першопочатково впливають і на вибір професійної діяльності, навчального закладу, з огляду на його престижність, рівень матеріального забезпечення та інше. При цьому професійне становлення – це більшою мірою внутрішні цілі, мотиви та переконання кожної особистості, і наскільки вони розвинуті та дієві в конкретних життєвих та професійних ситуаціях, настільки особистість спрямовується на саморозвиток і самовдосконалення.

Тому надалі вважаємо за доцільне більш детально розкрити *внутрішні (суб'єктивні) чинники*, які впливають на розвиток особистісної готовності викладача ППО до науково-педагогічної діяльності не менш вагомо, ніж зовнішні (об'єктивні).

Так, суспільство сьогодення несе в собі заклик до успішності, благополуччя та забезпеченості, починаючи від початкової школи, де діти повинні знати та практикуватися в багатьох сферах, закінчуючи акмеологічним рівнем розвитку освіти дорослих. А зовнішнє незалежне оцінювання підвищило рівень розвитку конкурентності закладів вищої освіти, і вживання слова «престиж» набуло більшого поширення. Всі ці фактори від народження до становлення людини, як професіонала своєї справи, безперечно впливають і на психологічне здоров'я та світогляд особистості. Виходячи із вищезазначеного, вважаємо за доцільне відмітити таке – особистість сама відповідальна за власне буття, професійне становлення, благополуччя, і коли вона приходиться до розуміння цього, не перекладаючи відповідальність за свої проступки на інших (батьків, державу, дітей та ін.), вона починає працювати та

«черпати» власні внутрішні ресурси, робота над якими приводить до розвитку особистісної готовності до певної діяльності, яка в кінцевому випадку формує цілісність особистості. Отже, *психологічне благополуччя* і є першим внутрішнім чинником, що впливає на розвиток особистісної готовності викладача ППО до діяльності в умовах змін.

Дослідженням саме цього поняття (благополуччя) в середині ХХ ст. зацікавилися американські вчені К. Ріфф, М. Селигман, М. Чиксентмихай. І сьогодні його доволі часто асоціюють з поняттям «психічне здоров'я», яке Всесвітня організація охорони здоров'я трактує як: «стан благополуччя, при якому кожна людина може реалізувати свій власний потенціал, справлятися зі звичайними життєвими стресами, продуктивно і плідно працювати, а також вносити вклад в життя своєї спільноти» [12], [13].

При цьому відчуття щастя та задоволеності від обраної професійної діяльності вчені почали інтерпретувати та визначати, як суб'єктивне благополуччя особистості. Суб'єктивним означається тому, що відчуття щастя та гармонії внутрішнього та зовнішнього «Я» кожна особистість відчуває по-різному. Дослідник М. Чиксентмихай помітив досить цікаву особливість (базуючись на власному особистому досвіді), що люди з однаковим матеріальним забезпеченням, умовами у змінному суспільному середовищі реалізують себе по-різному. Тому ввів новий психологічний термін «потік», який трактував, як особливий стан особистості в професійній діяльності, найвища самовіддача справі, творчий та позитивний підхід до діяльності [14]. Для викладача ППО в сучасній освітній галузі це доволі цінна особистісна якість, проте, вона, на нашу думку, лише властива фахівцям, які займаються улюбленою справою, саме вони володіють навичками самовіддачі власній професійній педагогічній діяльності, саме цей факт приносить їм відчуття психологічного благополуччя та сприяє розвитку особистісної готовності.

Разом із розвитком і тренуванням особистісної готовності до педагогічної діяльності викладач повинен працювати і над рівнем відчуття психологічного благополуччя. При цьому вважаємо за доцільне послуговуватися шестифакторною моделлю психологічного благополуччя К. Ріффа, яка сьогодні набула найбільшого розповсюдження, вважається найбільш валідною й орієнтована на розвиток таких сфер професійної діяльності [15], [16]: 1) особистісне зростання (відчуття власного професійного зросту); 2) прийняття себе (адекватна самооцінка себе та власних дій); 3) управління навколишнім середовищем (міжпредметні знання, здатність долати перешкоди та чітко формулювати життєві цілі); 4) автономія (незалежність власних суджень, нестандартне мислення); 5) цілі в житті (життєві пріоритети, ціленаправленість на діяльність); 6) позитивне ставлення до довколишніх (емпатія, відкритість, почуття гумору).

Вважаємо за доцільне прийняти до уваги й думку К. Кейса, який визначав

психічне самопочуття через три основні компоненти: емоційне або суб'єктивне благополуччя (іноді зустрічається ще назва «гедонічний добробут»), психологічне благополуччя та соціальне благополуччя. [17], [18]. Емоційне благополуччя стосується суб'єктивних аспектів благополуччя, тоді як психологічне та соціальне благополуччя стосуються навичок, здібностей та психологічного та соціального функціонування [19].

Ще одна особливість викладача ППО, яка впливає на розвиток особистісної готовності і яку ми вважаємо за доцільне розкрити як чинник впливу є властивість до *самоактуалізації фахівця*. Так, одними із перших, хто почав займатися тлумаченням цього терміна, були представники гуманістичного напрямку, а саме: А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм. *Самоактуалізація* – це прагнення особистості до найбільшого розкриття власних можливостей та схильностей, потреба в самовдосконаленні. Це процес, який відбувається постійно, протягом усього життя. У науково-педагогічній літературі самоактуалізацію часто асоціюють саме з А. Маслоу та його пірамідою потреб, яка посідає найвищу сходинку. Він вважав, що досягти найвищого рівня самоактуалізації можуть лише обрані. «Ми розглядаємо розвиток не тільки як прогресивне задоволення основних потреб аж до їх «повного зникнення», але також як специфічну форму мотивації зростання над цими основними потребами, наприклад, розвиток талантів, здібностей, творчих нахилів, вродженого потенціалу. Завдяки цьому ми можемо також зрозуміти, що основні потреби і самоактуалізація суперечать один одному нітрохи не більше, ніж суперечать один одному дитинство і зрілість. Одне переходить в інше і є його обов'язковою умовою» [20]. Основними умовами, які допоможуть реалізувати власні потенційні можливості він вважав: вміння адекватно сприймати себе та довколишніх, налагоджувати професійні зв'язки, незалежність, творчий підхід у діяльності, безпосередність (як у дітей) та інші.

Внутрішні мотиви рухають викладача ППО до процесу самоактуалізації, яка, в свою чергу приводить до самореалізації, яка являє собою когнітивний (розумовий) аспект розвитку викладача. За словами К. Чернявської [21], варто виділити «блоки», які рухають особистість до самореалізації: когнітивний (самоспостереження, самопізнання, самооцінку), регулятивний (самоконтроль та саморегуляція) та поведінковий (самовиховання, саморозвиток, самоосвіта, самопідготовка).

Внутрішнє переконання викладача відповідати завищеним вимогам суспільства спонукає його до самопізнання й актуалізації прихованих внутрішніх резервів, що веде до практичної реалізації власних цілей та розвитку особистісної готовності до діяльності в умовах змін.

Ще одним актуальним натепер внутрішнім чинником, який впливає на розвиток особистісної готовності викладача ППО, є *здатність його до рефлексії*. Так, Д. Колб [22] переконував, що практичні навички викладача, вміння їх

регенерувати для появи нових ідей і методів у роботі, неможливі без осмислення, рефлексії здобутого ним досвіду задля успішного кар'єрного зростання.

Швидкі суспільні й освітні зміни, модернізація шкіл, закладів вищої освіти вимагають від викладача ППО активної поведінки та гнучкої адаптації до них. Та щоб тримати себе в тонусі, обов'язковою умовою є уміння фахівця до рефлексії власної діяльності задля розуміння подальших ефективних дій у науково-педагогічній сфері. В. Олійник заявляє, що рефлексія фахівця в закладах ППО ніщо інше, як основа розвитку компетентнісного та особистісного підходів в роботі, які націлені на неперервність освіти, проєктивність і гуманістичність поглядів [9].

Рефлексія – важливий чинник особистісного розвитку не лише викладача ППО, а й одне із вмінь, яким він має поділитися з педагогами, слухачами курсів підвищення кваліфікації. Адже, як показують дослідження сучасних науковців, які займаються проблематикою рефлексії педагогів в інститутах ППО, існують певні проблеми в цьому напрямі. Т. Палько [23] у своєму дисертаційному дослідженні констатувала факт недостатнього рівня розвитку рефлексії вчителів загалом та викладачів ППО, зокрема. Так, лише у 45,1% викладачів закладів ППО встановлено середній (оптимальний) рівень рефлексивності. Половині викладачів (51,0%) властивий низький, а тільки 3,9% – високий рівень. Проведене нею емпіричне дослідження рефлексивного аналізу вчителів в умовах підвищення кваліфікації в системі ППО виявило, що лише 55% респондентів об'єктивно оцінюють власні професійні здобутки та поразки, а 25% учителів стверджують під час навчання, що така можливість їм практично не була надана. В кінцевому випадку це може призвести до нездатності вчителів конструктивно оцінювати й ухвалювати рішення в певних педагогічних ситуаціях, в суб'єктивізмі, односторонності поглядів і думок без повного та глибокого осмислення власних знань, дій, вмінь та ін. Автор розробила програму розвитку рефлексії для вчителів за певними складовими: когнітивна, афективно-оцінна, регулятивно-процесуальна. Це дослідження є підтвердженням того, що викладачі ППО мають проблеми з розвитком особистісної готовності до ефективної науково-педагогічної діяльності та потребують розроблення наукових програм, які спрямовуватимуться саме на специфіку їхньої роботи.

Безперечно, кожен слухач курсів підвищення кваліфікації в інститутах ППО приходять із певними очікуваннями та рівнем налаштованості на діяльність та отримання певного досвіду. Учитель з високим прагненням щось для себе почерпнути й осмислити, безперечно, досягне цілі. Викладач ППО має бути готовим до надання кваліфікованої консультації. Тому, крім самостійної праці над осмисленням професійної діяльності, викладач потребує допомоги від колег і керівництва інститутів ППО. Така допомога може бути надана через

проведення тренінгових, лекційних занять, які міститимуть можливість діалогу, дискусій, інтерактивних вправ між співробітниками, що сприятиме розвитку рефлексії, як головного інструменту самопізнання й особистісної готовності до професійної діяльності.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел ми актуалізували та визначили чинники, які безпосередньо чи опосередковано впливають на розвиток особистісної готовності викладача ППО до діяльності в умовах соціальних змін (трансформаціях у підходах до освіти, демократизації соціуму та зміні його цінностей, зміні пріоритетів держави у внутрішній та зовнішній політиці при державотворенні та інших).

Зокрема, основними зовнішніми (об'єктивними) чинниками є: політична ситуація в світі та країні; економічна стабільність країни в цілому та у сім'ї викладача ППО, зокрема; суспільна думка, що формує ставлення до професійної діяльності викладачів закладів ППО.

До основних внутрішніх (суб'єктивних) чинників варто віднести: психологічне благополуччя особистості викладача; рівень самоактуалізації фахівця; здатність до рефлексії власної професійної діяльності.

Саме ці чинники, на нашу думку, найбільш істотно впливають на розвиток особистісної готовності викладача ППО до професійної діяльності. І саме їх ми вважаємо за доцільне покласти в основу подальших емпіричних досліджень задля: встановлення та конкретизації причинно-наслідкових зв'язків «чинник-ефект», рейтингування чинників за значущістю впливу, розподілення за структурними компонентами, оцінок рівня сформованості професійної готовності до діяльності в умовах суспільних змін, створення корекційних програм для розвитку особистісної готовності тощо.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] В. Т. Бусел, *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Україна: Перун, 2005.
- [2] Н. В. Кузьміна (Головко-Гаршина), *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*. Москва, Россия: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001.
- [3] Л. М. Карамушка, та М. В. Москальов, *Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації*. Київ, Україна: Львів-Сподом, 2011.
- [4] О. І. Бондарчук та ін., *Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*. Київ, Україна: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2014.

- [5] Н. В. Кавуненко «Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності», *Студентський альманах: зб. магістер. робіт*, Ін-т менедж. та психології ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти» НАПН України, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/20.pdf.
- [6] Н. А. Левшенюк, «Теоретичне обґрунтування поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності», *Нова педагогічна думка*, № 1(77), с. 36–38, 2014.
- [7] Н. А. Левшенюк, «Складові особистісної готовності викладача післядипломної педагогічної освіти до діяльності в умовах змін», на *III Всеукр. наук.-практ. конф. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти*. Київ, Україна, 2018, с. 54–58.
- [8] В. Я. Никитин, «Внешние факторы профессиональной самореализации преподавателя», *Академия профессионального образования; Ин-т непрерыв. образования взрослых*. Санкт-Петербург, Россия, № 3/4, с. 3–8, 2013.
- [9] В. В. Олейник, «Последипломное педагогическое образование в Украине в контексте среднесрочной стратегии развития ЮНЕСКО на 2014–2021 гг.» на *Международ. науч.-практ. конф. Реализация стратегии ЮНЕСКО по подготовке педагогических кадров: проблемы и пути внедрения инновационных технологий в образовательное пространство, посвященной празднованию 70-летия ЮНЕСКО под эгидой десятилетия сближения культур на 2013–2022 годы*. Алмата, Казахстан, 2015, с. 26–29.
- [10] Ф. И. Раков, М. К. Тлеужев, и А. А. Татарканов, «Психологические и педагогические факторы формирования профессиональной компетентности преподавателя физической культуры», *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: «Педагогика и психология», № 4(208), с. 170–175, 2017.
- [11] Є. Р. Чернишова та ін., *Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології*. Київ, Україна: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2014.
- [12] The World health report: 2001: Mental health: new understanding, new hope. – Geneva: World Health Organization, 2001, 178 p.
- [13] Э. П. Селигман Мартин, *Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни*. Москва, Россия: София, 2006.
- [14] M. Flow Csikszentmihalyi, *The Psychology of Optimal Experience*. New York, USA: Harper and Row, 1991.
- [15] П. П. Фесенко, «Что такое психологическое благополучие? Краткий

- обзор основных концепций», *Научные труды аспирантов и докторантов*, № 46, с. 35–48, 2005.
- [16] R. Dodge, A. Daly, J. Huyton and L. Sanders, «The challenge of defining wellbeing», *International Journal of Wellbeing*, № 2(3), pp. 222–235, 2012. (DOI:10.5502/ijw.v2i3.4).
- [17] C. Robitschek and C.L.M. Keyes, «Keyes's model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor», *Journal of Counseling Psychology*, 56 (2), pp. 321–329, 2009. (DOI:10.1037/a0013954).
- [18] C.L.M. Keyes, «The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life», *Journal of Health and Social Behavior*, 43 (2), pp. 207–222, 2002. (DOI:10.2307/3090197).
- [19] M. Joshanloo, «Revisiting the Empirical Distinction Between Hedonic and Eudaimonic Aspects of Well-Being Using Exploratory Structural Equation Modeling», *Journal of Happiness Studies*, pp. 1–14. 2015. (DOI:10.1007/s10902-015-9683-z).
- [20] А. Г. Маслоу, *Мотивация и личность*. СПб., Россия: Евразия, 1999.
- [21] Г. К. Чернявская, «Самопознание и самореализация личности», дис. д-ра наук, СПбГУ, Россия, 1994.
- [22] M. Argyle, *The psychology of happiness*, 2 Edition. USA: Routledge, 2001. ISBN: 978-0415226653.
- [23] Т. В. Палько «Психологічні особливості розвитку рефлексії вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти», дис. канд. наук, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, Україна, 2015.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PERSONAL PREPAREDNESS OF THE TEACHER OF THE POST-DIPLOMATIC PEDAGOGICAL EDUCATION TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY UNDER CONDITIONS OF CHANGES

Natalia Levsheniuk,

PhD-student at the Ukrainian

Open University Postgraduate Education

of the National Academy

of Educational Sciences of Ukraine,

Kiev, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1869-8094>

natalochka.gonchar@gmail.com

Annotation: The results of the analysis of psychological and pedagogical literature and scientific researches in order to identify the main factors that have an impact on the development of personal readiness of a teacher of postgraduate pedagogical education to work in a changing environment are described at the article. It is determined that in the most general case the

factors can be conventionally divided into two categories: external (objective) and internal (subjective).

To the external factors that influence the development of personal readiness of the teacher of postgraduate education to work in the conditions of change can be attributed: world trends in education; internal state of the country (war); the economic situation in the country; the attitude of the administration of the institution to the teaching staff; wage level; the prestige of the teacher's profession; public opinion on the importance of the profession of teacher of postgraduate education system; the possibility of creative expression in the chosen field, attracting teachers to informal forms of work.

The primary focus is on the internal factors that have a more weighty influence: psychological well-being (satisfaction with their own activities, adequate assessment of their actions, desire for professional development); self-actualization of the teacher of postgraduate pedagogical education, the desire to «acme» the greatest disclosure and development of their own desires and abilities, their adaptation to post-graduate education in the conditions of social and educational changes; ability to reflect of the own professional activities in conditions of social change.

Key words: professional activity; teachers of postgraduate pedagogical education; personal readiness; psychological factors.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕМЕН

Левшенюк Наталья Андреевна,

аспирант Государственного высшего учебного заведения

«Университет менеджмента образования»,

г. Киев, Украина

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1869-8094>

natalochka.gonchar@gmail.com

Аннотация: В статье отражены результаты собственного анализа психолого-педагогической литературы и научных исследований с целью определения основных факторов, влияющих на развитие личностной готовности преподавателя последипломного педагогического образования к деятельности в условиях перемен. Определено, что в наиболее общем случае факторы можно условно разделить на две категории: внешние (объективные) и внутренние (субъективные).

К внешним факторам, влияющим на развитие личностной готовности преподавателя последипломного образования к деятельности в условиях изменений, можно отнести: мировые тенденции в подходах к

образованию; внутреннее состояние в стране (война), экономическую ситуацию в стране; отношение администрации заведения к педагогическому коллективу; уровень заработной платы; престижность профессии преподавателя; общественное мнение, о важности профессии преподавателя системы последипломного образования; возможность творческого самовыражения в выбранной сфере, привлечения преподавателей к неформальным формам работы, что будет способствовать их профессиональному и психологическому развитию.

Основное внимание в статье акцентировано на внутренних факторах, которые имеют наиболее весомое влияние: психологическое благополучие (удовлетворенность собственной деятельностью, адекватная оценка собственных действий, стремление к профессиональному развитию), самоактуализация личности преподавателя последипломного педагогического образования, стремление к «акме» наибольшего раскрытия и развития собственных задатков и способностей, адаптация их в сферу последипломного образования в условиях общественных и образовательных изменений; способность к рефлексии, осмысление собственной профессиональной деятельности в условиях общественных изменений.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; преподаватели последипломного педагогического образования; личностная готовность; психологические факторы.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] V. T. Busel, Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. Kyiv, Ukraina: Perun, 2005.
- [2] N. V. Kuz'mina (Golovko-Garshina), Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya. Moskva, Rossiya: Issled. centr problem kachestva podgot. specialistov, 2001.
- [3] L. M. Karamushka, ta M. V. Moskalov, Psykholohiia pidhotovky maibutnikh menedzheriv do upravlinnia zminamy v orhanizatsii. Kyiv, Ukraina: Lviv-Spodom, 2011.
- [4] O. I. Bondarchuk ta in., Psykholohichna pidhotovka kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii do diialnosti v umovakh zmin. Kyiv, Ukraina: NAPN Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzh. osvity», 2014.
- [5] N. V. Kavunenko «Vyznachennia zmistu ta struktury osobystisnoi hotovnosti do profesiinoi diialnosti», Studentskyi almanakh: zb. mahister. robit, In-t menedzh. ta psykholohii DVNZ «Un-t menedzh. osvity» NAPN Ukrainy, 2012. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/20.pdf.

- [6] N. A. Levsheniuk, «Teoretychne obgruntuvannya poniattia psykholohichnoi hotovnosti do pedahohichnoi diialnosti», Nova pedahohichna dumka, № 1(77), s. 36–38, 2014.
- [7] N. A. Levsheniuk, «Skladovi osobystisnoi hotovnosti vykladacha pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity do diialnosti v umovakh zmin», na III Vseukr. nauk.-prakt. konf. Psykholoho-pedahohichnyi suprovid profesiinoi pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv v umovakh transformatsii osvity. Kyiv, Ukraina, 2018, s. 54–58.
- [8] V. YA. Nikitin, «Vneshnie faktory professional'noj samorealizacii prepodavatelya», Akademiya professional'nogo obrazovaniya; In-t nepreryv. obrazovaniya vzroslyh. Sankt-Peterburg, Rossiya, № 3/4, s. 3–8, 2013.
- [9] V. V. Olejnik, «Poslediplomnoe pedagogicheskoe obrazovanie v Ukraine v kontekste srednesrochnoj strategii razvitiya YUNESKO na 2014–2021 gg.» na Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Realizaciya strategii YUNESKO po podgotovke pedagogicheskikh kadrov: problemy i puti vnedreniya innovacionnyh tekhnologij v obrazovatel'noe prostranstvo, posvyashchennoj prazdnovaniyu 70-letiya YUNESKO pod ehgidoj desyatiletija sblizheniya kul'tur na 2013–2022 gody. Almata, Kazahstan, 2015, s. 26–29.
- [10] F. I. Rakov, M. K. Tleuzhev, i A. A. Tatarkanov, «Psihologicheskie i pedagogicheskie faktory formirovaniya professional'noj kompetentnosti prepodavatelya fizicheskoy kul'tury», Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: «Pedagogika i psihologiya», № 4(208), s. 170–175, 2017.
- [11] Ye. R. Chernyshova ta in., Pidhotovka naukovo-pedahohichnykh kadriv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: zmist, orhanizatsiyni formy, tekhnolohii. Kyiv, Ukraina: NAPN Ukraïny, DVNZ «Un-t menedzh. osvity», 2014.
- [12] The World health report: 2001: Mental health: new understanding, new hope. – Geneva: World Health Organization, 2001, 178 p.
- [13] EH. P. Seligman Martin, Novaya pozitivnaya psihologiya: nauchnyj vzglyad na schast'e i smysl zhizni. Moskva, Rossiya: Sofiya, 2006.
- [14] M. Flow Csikszentmihalyi, The Psychology of Optimal Experience. New York, USA: Harper and Row, 1991.
- [15] P. P. Fesenko, «CHto takoe psihologicheskoe blagopoluchie? Kratkij obzor osnovnyh koncepcij», Nauchnye trudy aspirantov i doktorantov, № 46, s. 35–48, 2005.
- [16] R. Dodge, A. Daly, J. Huyton and L. Sanders, «The challenge of defining wellbeing», *International Journal of Wellbeing*, № 2(3), pp. 222–235, 2012. (DOI:10.5502/ijw.v2i3.4).

- [17] C. Robitschek and C.L.M. Keyes, «Keyes's model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor», *Journal of Counseling Psychology*, 56 (2), pp. 321–329, 2009. (DOI:10.1037/a0013954).
- [18] C.L.M. Keyes, «The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life», *Journal of Health and Social Behavior*, 43 (2), pp. 207–222, 2002. (DOI:10.2307/3090197).
- [19] M. Joshanloo, «Revisiting the Empirical Distinction Between Hedonic and Eudaimonic Aspects of Well-Being Using Exploratory Structural Equation Modeling», *Journal of Happiness Studies*, pp. 1–14. 2015. (DOI:10.1007/s10902-015-9683-z).
- [20] A. G. Maslou, *Motivaciya i lichnost'*. SPb., Rossiya: Evraziya, 1999.
- [21] G. K. CHernyavskaya, «Samopoznanie i samorealizaciya lichnosti», dis. d-ra nauk, SPbGU, Rossiya, 1994.
- [22] M. Argyle, *The psychology of happiness*, 2 Edition. USA: Routledge, 2001. ISBN: 978-0415226653.
- [23] T. V. Palko «Psykhologichni osoblyvosti rozvytku refleksii vchyteliv v umovakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity», dys. kand. nauk, Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. Kyiv, Ukraina, 2015.

DOI 10.32405/2522-9931-2018-6(35)-108-120
УДК 159.9

Радченко Ольга Борисівна,

кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
м. Біла Церква, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3484-452X>
olga.br@online.ua

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі психологічного супроводу становлення професійного самовизначення здобувачів професійно-технічної освіти. Адже саме під час професійної підготовки у учня професійного (професійно-технічного) закладу освіти може змінитися ставлення до процесу оволодіння професією, а саме – значно знижується впевненість у правильності вибору професії, що є наслідком однієї з нормативних криз, характерних для певного етапу професійного розвитку особистості. З'ясовано актуальні психолого-педагогічні проблеми, рішення яких сприяє забезпеченню ефективності професійно-технічної освіти. Розглянуто основні підходи (стратегії) організації становлення професійного самовизначення. Проаналізовано напрями, методи та технології психологічної роботи на різних етапах професійного становлення. Зроблений акцент на профорієнтаційну роботу у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Аналіз основних підходів (стратегій) організації становлення професійного самовизначення, напрямів, методів та технологій психологічної роботи на різних етапах професійного становлення дає можливість зосередитися саме на етапі професійної підготовки, уточнення професійного вибору й формування професійної перспективи. З'ясовано, що особливостями профорієнтаційної роботи у професійних (професійно-технічних) закладах освіти є перетворення її з діагностичної в розвивальну, формувальну, діагностико-коригувальну. Психологічний супровід становлення професійного самовизначення здобувачів професійної освіти повинен слугувати одній меті – активізувати учня, сформувати у нього прагнення до професійного зростання з урахуванням отриманих знань про себе, свої здібності і перспективи їх розвитку.

Ключові слова: заклад професійної (професійно-технічної) освіти; професійна освіта; професійне самовизначення; профорієнтація.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Професійне самовизначення розглядається як виборче ставлення індивіда до світу професій у цілому й до конкретної обраної професії. Ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності й соціально-економічних умов. У житті кожної людини професійна діяльність займає важливе місце. І хоча професійне самовизначення здійснюється протягом усього професійного життя, особливо актуальним питання вибору професії стає у підлітковому та юнацькому віці.

У контексті загальної проблеми життєдіяльності людини проблема професійного самовизначення особистості розглядалася Л. Рубінштейном, Л. Божович, М. Гінзбург, В. Крутецьким та іншими вченими. Профорієнтація як засіб забезпечення трудової соціалізації, її зміст, форми і методи є предметом досліджень багатьох наукових галузей, адже її досліджують у соціологічному, психологічному, педагогічному, фізіологічному аспектах. Різноманітні проблеми профорієнтаційної роботи вивчали А. Голомшток, М. Захаров, О. Купревич, Т. Пазюченко, В. Симоненко, Л. Старікова, Б. Федоришин, Т. Фіоктістова, Р. Хмелюк, А. Чернявська, Н. Шалима та інші.

Але переважна більшість здобувачів професійно-технічної освіти обирають свій фах несвідомо, вони не обізнані зі специфікою майбутньої професійної діяльності, не ознайомлені з програмою професійної підготовки спеціалістів обраного фаху.

Як показує досвід організації професійної підготовки, у практиці навчально-виховної роботи професійних освітніх закладів нерідко зустрічаються випадки, коли вже до кінця першого, а особливо часто на другому або третьому році навчання, у учня може змінитися ставлення до процесу оволодіння професією. Це так званий негативний синдром 2–3-го року професійної підготовки. Вони розчаровуються у своєму професійному виборі, а іноді навіть замислюються про зміну навчального закладу та перемену спеціальності. При цьому важливо те, що все це може мати місце при непоганих в цілому показниках (навчальних оцінках) успішності навчання и виконання завдань під час проходження практики. Це означає, що справа тут не в здібностях. У психологічному плані в подібних випадках відбувається своєрідна парадоксальна ситуація: учень, який об'єктивно знаходиться в стінах професійного (професійно-технічного) закладу освіти, суб'єктивно знов виявляється на початку процесу професійного самовизначення – стадії оптації (виникнення та формування професійних намірів), а можливо, навіть лише на підступах до неї. Тобто, в процесі професійного становлення можливий і зворотній, регресивний рух. Таким чином, питання професійної орієнтації здобувачів професійно-технічної

освіти залишається особливо актуальним, бо професійний розвиток є поетапним, тривалим, багатоплановим і складним процесом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мета професійної (професійно-технічної) освіти у сучасних умовах – підготовка кваліфікованих, конкурентоздатних фахівців, які повинні відповідати вимогам технологічного розвитку галузей економіки та мати високий рівень творчої ініціативи і культури [1].

На актуальність проблеми підвищення ефективності професійно-технічної освіти та діяльності професійних (професійно-технічних) закладів освіти вказує багато вітчизняних авторів (Н. Ничкало, В. Зайчук, В. Олійник, І. Зязюн та ін.). Вагому роль при цьому відіграє, на наш погляд, психолого-педагогічне забезпечення її ефективності. Серед найактуальніших психолого-педагогічних проблем, рішення яких може сприяти забезпеченню ефективності професійної (професійно-технічної) освіти та діяльності професійно-технічних освітніх закладів, і які знайшли певне відображення в працях вчених, назовемо такі:

- розроблення стандартів професійно-технічної освіти України (Н. Ничкало [2] та ін.);
- основні напрями й умови реформування та подальшого розвитку професійно-технічної освіти (В. Зайчук [3], В. Олійник [4] та ін.);
- управління професійно-технічною освітою та професійними (професійно-технічними) закладами освіти (С. Одайський [5] та ін.);
- удосконалення кадрового потенціалу професійних (професійно-технічних) закладів освіти, розвиток творчості, професіоналізму, мотивації у викладачів та майстрів виробничого навчання (В. Бобров [6] та ін.);
- підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійних (професійно-технічних) закладів освіти (Л. Сергеева [7] та ін.);
- використання закордонного досвіду для підвищення ефективності професійно-технічної освіти в Україні (Т. Десятов [8] та ін.);
- психологічні особливості конфліктів у професійних (професійно-технічних) закладах освіти (Л. Карамушка [9], О. Радченко [10] та ін.)

Переважає більшість робіт у цьому напрямі виконана педагогами, тоді, як психологічні дослідження з проблеми професійно-технічної освіти складають зовсім невелику частку від усіх досліджень. Це, можливо, зумовлене якимось «непрестижним» статусом професійних (професійно-технічних) закладів освіти, порівняно, наприклад, із закладами в системі вищої освіти, складністю збору емпіричного матеріалу та іншими причинами. Вважаємо, що посилення психологічного забезпечення професійних (професійно-технічних) закладів освіти є одним з найважливіших умов підвищення ефективності їх діяльності.

Внаслідок своєї соціально-економічної значущості, проблема професійного самовизначення особистості вивчалася і вивчається психологами й педагогами досить інтенсивно. Вітчизняними психологами, в основному, це питання розглядається у контексті роботи зі старшокласниками (Г. Балл [11], С. Загребельний [12], Б. Федоришин [13] та ін.). Але про професійне самовизначення здобувачів освіти професійних (професійно-технічних) закладів освіти більше пишуть знов-таки педагоги (В. Любарець [14], Д. Закатнов [15] та ін.). Разом з тим, залишаються недостатньо розкритими низка проблем (циклічність професійного самовизначення, фактори його активізації і зміни у професійній поведінці, взаємовплив професійного розвитку й професійного самовизначення особистості, тощо), зумовлених особливостями професійного самовизначення на етапах, що здійснюються після первинної оптації.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою цієї статті є теоретичний аналіз особливостей професійного самовизначення учнівської молоді на етапі професійної підготовки у професійних (професійно-технічних) закладах освіти та надання рекомендацій щодо психологічного супроводу становлення професійного самовизначення здобувачів професійно-технічної освіти.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичною основою концепції професійного становлення особистості стали праці А. Борисюка, Г. Балла, С. Загребельного, Б. Федоришина, І. Зязюна, В. Любарець, М. Пряжнікова та ін. [11], [12], [13], [14], [15].

Базовими для осмислення особливостей професійного самовизначення здобувачів професійної освіти стали роботи В. Любарець, С. Загребельного, Д. Закатного та ін. [12], [14], [15].

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи: аналіз проблеми на базі психологічної, педагогічної та управлінської літератури, аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми, тлумачення й інтерпретація теоретичних даних.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Якщо аналізувати сучасні підходи до визначення суті феномену професійного самовизначення, треба зазначити, що професійне самовизначення передбачає диференціацію розумових здібностей і інтересів, формування індивідуального стилю професійної діяльності, вибору професії,

розвитку самосвідомості, світогляду і життєвих цінностей.

Взагалі, професійний розвиток особистості зарубіжні дослідники визначають як процес соціалізації, що відбувається в онтогенезі людини і спрямований на присвоєння нею різних аспектів світу праці, зокрема, професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань і навичок.

У контексті нашої проблеми найбільший інтерес становлять два його перші етапи. Перший етап зумовлений особливостями загального розвитку особистості при переході від підліткового до молодшого юнацького віку, і який, зокрема, передбачає формування професійних намірів і здатність до орієнтації в різних сферах професійної діяльності. Другий етап – професійна підготовка, уточнення професійного вибору й формування професійної перспективи.

Професійна орієнтація – це комплекс взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування професійного покликання та виявлення здібностей, інтересів, придатності і інших факторів, які впливають на вибір професії або на зміну роду діяльності. Існує багато теорій профорієнтації, батьком якої по праву вважають Френка Парсона. В основу його теорії покладено три фактори:

1. Індивідуальні здібності й особливості, можливості, уміння, інтереси.
2. Особливості професії, вимоги, які вона висуває перед людиною.
3. Правильне співвідношення між собою першого та другого факторів.

Але, незважаючи на позитивні результати, профорієнтація в сучасних умовах все ще не досягає своїх основних цілей – формування в учнів професійного самовизначення відповідно до індивідуальних особливостей кожної особи і запитів суспільства в кадрах, його вимог до сучасного працівника. Вагомим гальмом розвитку профорієнтації є те, що вона, як правило, розрахована на деякого усередненого учня, відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості того, хто обирає професію; використовуються в основному словесні, декларативні методи, без можливості кожному спробувати себе у різноманітних видах діяльності. Деякі міста та райони не забезпечено поточною інформацією про потреби в кадрах.

На основі аналізу різних джерел умовно можна виділити кілька основних підходів (стратегій) організації становлення професійного самовизначення.

- Довідково-інформаційний та просвітницький напрям. Ефективність цього напрямку роботи значно підвищується, якщо з учнями проводиться систематична профорієнтаційна та профконсультаційна робота, яка поступово формує у них готовність самостійно орієнтуватися в різноманітній професіографічній інформації.

- Тестологічний напрям (є досі найпоширенішим в профорієнтації).

- Глибинний» напрям, пов'язаний з психоаналізом і його різними похідними (енергією страху, агресії, лібідо та ін.). Їх треба розпізнати і направити в корисне русло, наприклад, в професійну діяльність.

- Гуманістичний напрям («центрування на особистості клієнта», використання різних технік встановлення психологічного контакту й ефективних психотерапевтичних технологій). Але якщо вся профорієнтаційна робота перетворюється в суцільну «психотерапію», то тоді втрачається специфіка власне професійного самовизначення.

- Організаційно-управлінський підхід (тісна координація роботи між різними психологічними службами, службами соціальної допомоги, підприємствами і навчальними закладами).

- Раціоналістичні підходи (опора на чисто логічне ухвалення рішення, коли складні професійні та життєві вибори «прораховуються»).

- Виховний (світоглядний, ідеологічний) підхід.

- Активізувальний підхід, який передбачає поступове формування у оптанта внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, коригування та реалізації перспектив свого розвитку.

При профорієнтаційній роботі використовують, насамперед, два способи: індивідуальну роботу та групову.

У межах індивідуального підходу взаємодія з оптантом, передусім, орієнтована на його самопізнання; використовуються психотехнології на усвідомлюваній основі: бесіда, інтерв'ю, діагностика, твори та ін. При груповій роботі значно більшу роль відіграють процеси ідентифікації, емоційного зараження, навіювання, тобто неусвідомлювані процеси. До групових форм консультативної взаємодії можна віднести профорієнтаційні ігри, тренінги, психологічні практикуми та ін.

На етапі формування професійних намірів, вибору професії і профпідготовки, а також корекції вибору застосовуються розвивальні психотехнології: професійне консультування, інформаційно-аналітична підтримка на етапі вибору професії, психодіагностика, введення в освіту профільних предметів, психотренінги, ігрові заняття. Ці технології звернені до особистісних механізмів, які регулюють активність оптанта, формують позитивне самоствавлення, готовність до змін і здатність проектувати альтернативні сценарії професійного становлення, прийняття на себе відповідальності за своє професійне майбутнє.

Отже, на етапі професійної підготовки основна робота повинна полягати у вивченні і розвитку пізнавальних інтересів, схильностей, індивідуальних особливостей учнів, підвищенні їхньої активності у професіональному самовизначенні, складанні програм самопідготовки і формуванні обґрунтованих професіональних планів. Суттєвим моментом є образ своєї майбутньої професійної діяльності, перспективи майбутнього

життєвого шляху. Дуже доречними на цьому етапі будуть активізуальні профконсультаційні методи (ігри, вправи, активізуальні опитувальники, тощо), які поєднують інтриговану форму роботи із вмістом проблем професійного й особистісного самовизначення. Треба зазначити, що всі ці заходи повинні проходити у безумовному прийнятті учня таким, яким він є. Під час професійного психологічного супроводу, поряд з використанням класичних методик, спрямованих на вивчення особистісних особливостей, інтересів, нахилів та здібностей, особливу увагу слід приділити методикам, що досліджують самосвідомість і самооцінку людини. Корекція ідеального образу професії й ідеального образу «Я» пов'язана з усвідомленням професійних цінностей і утворенням нових ціннісних орієнтацій. Корекція реального «Я» пов'язана з усвідомленням своїх можливостей, з досвідом нових переживань і нових відносин людини з навколишнім світом і з собою.

Заслугує на увагу запропонована В. Любарець [14] система заходів, спрямованих на забезпечення формування готовності до професійного самовизначення здобувачів освіти професійних (професійно-технічних) закладів. У проект цієї системи входять:

- впровадження інноваційних педагогічних технологій розвитку здатності учнівської молоді до вибору успішної професії та формування соціально значущих життєвих компетенцій відповідно до вимог сучасного ринку праці;
- стимулювання засобів масової інформації, які сприятимуть інформаційному забезпеченню заходів, спрямованих на популяризацію щодо забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді, її підготовки до планування, проектування та реалізації професійної кар'єри;
- зміцнення зв'язків зі структурними підрозділами підвідомчих установ НАПН України, які досліджують проблеми професійної орієнтації населення, з метою опрацювання проблеми становлення людини як суб'єкта професійної діяльності та забезпечення конкурентоспроможності випускників професійних (професійно-технічних) закладів освіти в системі неперервної професійної освіти.

Це проектування може грати роль динамічної виховної програми щодо активізації діяльності особистості в зазначеному напрямі.

Невизначеність професійного майбутнього, детермінованого нестабільністю ринку праці, зумовлює формування у здобувачів освіти готовності до професійного розвитку й підвищення освітнього рівня, оскільки попит на робочі професії досить стабільний. Як зазначає Д. Закатнов [15], випускники професійних (професійно-технічних) закладів освіти мають кращі перспективи працевлаштування. Також серед мотиваційних детермінант професійного самовизначення досить високе рангове місце у учнів професійних (професійно-технічних) закладів освіти займають мотиви,

пов'язані з професійним розвитком і кар'єрним зростанням, хоча провідна роль утилітарних мотивів залишається. Все ж таки у порівнянні з детермінантами професійного самовизначення на етапі оптації, на етапі професійної підготовки значно знижується мотиваційна значущість престижності професії. Здобуття вищої освіти на етапі набуття професійно-технічної розглядається значною частиною здобувачів професійно-технічної освіти не як самоціль, як це має місце на етапі оптації, а як засіб подальшого професійного розвитку. Таким чином, більшість випускників планують працювати за отриманою спеціальністю, що свідчить про закріплення професійного самовизначення, здійсненого в школі, і його пролонгації за вибраним напрямом трудової діяльності.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Аналіз особливостей професійного самовизначення на етапі професійної підготовки у професійних (професійно-технічних) закладах освіти дали змогу виділити низку особливостей, які істотно відрізняють його результати, в порівнянні з етапом оптації. По-перше, на відміну від старшокласників, випускники професійних (професійно-технічних) закладів освіти розглядають вищу освіту переважно як засіб професійного і кар'єрного розвитку, а не як самоціль. По-друге, престижність майбутньої професії, яка на етапі оптації входить до числа провідних факторів, що детермінують її вибір, вже на етапі професійної підготовки істотно втрачає вплив на вибір подальшої освітньо-професійної траєкторії. До того ж, вже до кінця першого, а особливо часто на другому або третьому (залежно від типу освітнього закладу) році навчання, у здобувача професійно-технічної освіти може змінитися ставлення до процесу оволодіння професією, а саме – значно знижується впевненість у правильності вибору професії, що є наслідком однієї з нормативних криз, характерних для цього етапу професійного розвитку особистості. Отже, в цілому вся профорієнтаційна робота у професійному (професійно-технічному) закладі освіти повинна будуватися таким чином, щоб з діагностичної вона перетворилася в розвивальну, формувальну, діагностико-корекційну. Психологічний супровід становлення професійного самовизначення учнів професійних (професійно-технічних) закладів освіти має слугувати одній меті – активізувати учня, сформувати у нього прагнення до професійного зростання з урахуванням отриманих знань про себе, свої здібності і перспективи їх розвитку.

Перспективою цього дослідження може бути розроблення програм формування ціннісного ставлення учнів до майбутньої професійної діяльності, які можуть містити:

- знайомство з майбутньою професійною діяльністю;

- формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності;
- формування ціннісних уявлень.

Також треба звернути увагу на складання програм індивідуальної самопідготовки до професійного самовизначення здобувачів професійно-технічної освіти з метою сприяння формуванню стійких професійних намірів. Ці програми мають включати такі етапи:

1. Постійне підвищення інформованості учня про обрану сферу професійної діяльності.
2. Організація посиленої участі учня в оволодінні найпростішими навичками в обраній ним професійній діяльності.
3. Розвиток процесів самопізнання учнів.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Відомості Верховної Ради України. (1998, Трав. 13). Закон № 32, ст. 215 «Про професійно-технічну освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>.
- [2] Н. Г. Ничкало, «Ідеї канадського досвіду професійної освіти в Українській перспективі», Професійно-технічна освіта, с. 8, 2007.
- [3] В. О. Зайчук, та А. С. Нісімчук, Технологія професіоналізму в освіті. Луцьк, Україна: ПВД «Твердиня», 2012.
- [4] В. Олійник, та Л. Сергеева, Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу. Київ, Україна: АртЕк, 2010.
- [5] С. І. Одайський, «Методи управління професійно-технічним навчальним закладом в умовах конкуренції та розвитку виробництва», Теорія та методика управління освітою, № 3, 2010. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10odasdp.pdf>.
- [6] В. Я. Бобров, та С. В. Бутівченко, «Управління професійною освітою як фактор впливу на формування творчої особистості фахівців України», Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи, Вип. 83, с. 443–447, 2000.
- [7] Л. Сергеева, та А. Молчанова, «Сучасні підходи до підвищення кваліфікації керівних кадрів профтехосвіти», на Міжнар. наук.-практ. конф. Післядипломна освіта педагогічних працівників професійно-технічних закладів у системі неперервної освіти: теорія, досвід, перспективи. Донецьк, Україна: ДІПО ІПП, 2006, с. 61–66.
- [8] Т. М. Десятов, Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття). Київ, Україна: АртЕк, 2005.
- [9] Л. М. Карамушка, та О. Б. Радченко, «Особливості вияву організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах», Актуальні

- проблеми психології, Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія, Вип. 35, с. 78–82, 2013.
- [10] О. Б. Радченко «Психологічні чинники організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах», Організаційна психологія. Економічна психологія, № 2, с. 80–86, 2015.
- [11] Г. О. Балл, П. С. Перепелиця, та В. В. Рибалка, Підготовка учнів до професійного навчання і праці. Київ, Україна: Наукова думка, 2000.
- [12] С. Загребельний, «Профорієнтація старшокласників на виробничі спеціальності», Рідна школа, № 4, с. 52–54, 2003.
- [13] Б. О. Федоришин, «Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації», дис. д-ра наук, Ін-т ПіППО АПН України. Київ, Україна, 1996.
- [14] В. В. Любарець. Формування готовності учнів ПТЗ до професійного самовизначення. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308193.pdf>.
- [15] Д. О. Закатнов. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2012.

PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FORMATION OF THE VOCATIONAL SCHOOLS STUDENTS

Olga Radchenko,

PhD (psychology), Senior Lecturer of the department
of pedagogy, psychology and management

of Bilotserkivskiy Institute
of Continuous Professional Education,
Bila Cerква, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3484-452X>

olga.br@online.ua

Resume. The article is devoted to the problem of the psychological maintenance of the professional self-determination formation of the vocational schools students. During the vocational training the student can change his attitude to the process. That means, that he loses the confidence in the career choice. This is a consequence of one of the regulatory crisis, typical for this stage of professional development of an individual. The actual psychological and pedagogical problems, the salvation of which contributes to the effectiveness of the vocational education are determined. The basic approaches (strategies) to the organization of the professional self-determination formation are studied. The concept, methods and technologies of the psychological work at different stages of the professional formation are analysed. The analysis of the basic approaches (strategies) to the organization of the professional self-determination formation, the concept, methods and technologies of the psychological work at different stages of the

professional formation enables us to focus on the stage of the vocational training, career choice specification and professional prospects formation. The distinctive feature of the career-guidance work in vocational schools is its transformation into the developing, forming, diagnostic and correcting one. The main purpose of the psychological maintenance of the professional self-determination formation of the vocational schools students is to stimulate their professional development in accordance with the received knowledge about their personality and their abilities development prospects.

Keywords: vocational schools; professional education; professional self-determination; career-guidance.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОИСКАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Радченко Ольга Борисовна,

кандидат психологических наук,
Старший преподаватель кафедры педагогики,
психологи и менеджмента Белоцерковского института
непрерывного профессионального образования
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,
г. Белая Церковь, Украина
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3484-452X>
olga.br@online.ua

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологического сопровождения становления профессионального самоопределения соискателей профессионально-технического образования. Именно во время профессиональной подготовки у учащегося профессионального (профессионально-технического) образовательного учреждения может измениться отношение к процессу овладения профессией, а именно – значительно снижается уверенность в правильности выбора профессии, что является следствием одного из нормативных кризисов, характерных для данного этапа профессионального развития личности. Определены актуальные психолого-педагогические проблемы, решение которых способствует обеспечению эффективности профессионально-технического образования. Рассмотрены основные подходы (стратегии) организации становления профессионального самоопределения. Проанализированы направления, методы и технологии психологической работы на разных этапах профессионального становления. Сделан акцент на профориентационную работу в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования. Анализ подходов

(стратегій) організації становлення професійного самоопределення, напрямлений, методів и технологій психологічної роботи на різних етапах професійного становлення дає можливість зосередитися іменно на етапі професійної підготовки, уточнення професійного вибору и формування професійної перспективи. Виявлено, що особливостями профориєнтаційної роботи в професійних (професійно-технічних) навчальних закладах являється превращення її с діагностичної в розвиваючу, формуючу, діагностико-коррекційну. Психологічне супроводження становлення професійного самоопределення соискателей професійного образования должно служить одной цели – активизировать ученика, сформировать у него стремление к професійному росту с учетом полученных знаний о себе, своих способностях и перспективах их развития.

Ключевые слова: професійне (професійно-технічне) освітальне закладення; професійне освітальне; професійне самоопределення; профориєнтація.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. (1998, Trav. 13). Zakon № 32, st. 215 «Pro profesiino-tekhnicnu osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>.
- [2] N. H. Nychkalo, «Idei kanadskoho dosvidu profesiinoi osvity v Ukrainskii perspektyvi», Profesiino-tekhnicna osvita, s. 8, 2007.
- [3] V. O. Zaichuk, ta A. S. Nisimchuk, Tekhnolohiia profesionalizmu v osviti. Lutsk, Ukraina: PVD «Tverdynia», 2012.
- [4] V. Oliinyk, ta L. Serhieieva, Upravlinnia rozvytkom profesiino-tekhnicnoho navchalnoho zakladu. Kyiv, Ukraina: ArtEk, 2010.
- [5] S. I. Odaiskyi, «Metody upravlinnia profesiino-tekhnicnym navchalnym zakladom v umovakh konkurentsii ta rozvytku vyrobnytstva», Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu, № 3, 2010. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10odasdp.pdf>.
- [6] V. Ya. Bobrov, ta S. V. Butivshchenko, «Upravlinnia profesiinoiu osvitoiu yak faktor vplyvu na formuvannia tvorchoi osobystosti fakhivtsiv Ukrainy», Filosofiia osvity XXI stolittia: problemy i perspektyvy, Vyp. 83, s. 443–447, 2000.
- [7] L. Serhieieva, ta A. Molchanova, «Suchasni pidkhody do pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykh kadrov proftekhosvity», na Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Pislidyplomna osvita pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-

tekhnichnykh zakladiv u systemi neperervnoi osvity: teoriia, dosvid, perspektyvy. Donetsk, Ukraina: DIPO IPP, 2006, s. 61–66.

- [8] T. M. Desiatov, Tendentsii rozvytku neperervnoi osvity v krainakh Skhidnoi Yevropy (druha polovyna KhKh stolittia). Kyiv, Ukraina: ArtEk, 2005.
- [9] L. M. Karamushka, ta O. B. Radchenko, «Osoblyvosti vyjavu orhanizatsiinykh konfliktiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh», Aktualni problemy psykholohii, T. 1: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia, Vyp. 35, s. 78–82, 2013.
- [10] O. B. Radchenko «Psykholohichni chynnyky orhanizatsiinykh konfliktiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh», Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia, № 2, s. 80–86, 2015.
- [11] H. O. Ball, P. S. Perepelytsia, ta V. V. Rybalka, Pidhotovka uchniv do profesiinoho navchannia i pratsi. Kyiv, Ukraina: Naukova dumka, 2000.
- [12] S. Zahrebelnyi, «Proforiientatsiia starshoklasnykiv na vyrobnychi spetsialnosti», Ridna shkola, № 4, s. 52–54, 2003.
- [13] B. O. Fedoryshyn, «Psykholoho-pedahohichni osnovy profesiinoy oriantatsii», dys. d-ra nauk, In-t PiPPO APN Ukrainy. Kyiv, Ukraina, 1996.
- [14] V. V. Liubarets. «Formuvannia hotovnosti uchniv PTZ do profesiinoho samovyznachennia». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308193.pdf>.
- [15] D. O. Zakatnov. «Tekhnolohii pidhotovky uchnivskoi molodi do profesiinoho samovyznachennia». Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2012.

DOI 10.32405/2522-9931-2018-6(35)-121-134
УДК 371.134

Чаусова Тетяна Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку
Навчально-наукового інституту
менеджменту та психології
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9005-9089>
tvchausova@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ

Анотація. У статті на основі аналізу проблеми мотивації в психології проаналізовано підходи до визначення мотиваційної сфери особистості, розглянуто особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків, показано зв'язок мотивації з пізнавальними потребами особистості та різними видами діяльності, а також її вплив на ефективність освоєння знань. З урахуванням вікової специфіки сучасного підлітка уточнено структуру його навчальної мотивації, в змісті внутрішньої мотивації як складової мотиваційної сфери виокремлено: рівні сформованості навчальної мотивації: мотиви пізнання, інтерес до змісту матеріалу; набуття нових знань, навичок і умінь; мотив самодетермінації, засвоєння способів добування знань, особливо з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій, пошуку інформації в інтернет-ресурсах, соціальних мережах тощо; у змісті зовнішньої – соціальні широкі (мотиви обов'язку і відповідальності перед суспільством, закладом освіти, батьками й іншими значущими людьми за якісне навчання; можливість застосувати набуті знання в майбутньому, в соціально-корисних видах діяльності) та вузькі (прагнення до спілкування і спільної діяльності з однолітками, бажання мати друзів і жити з ними спільним життям тощо); престижні (прагнення отримати схвалення з боку референтних осіб; прагнення бути в центрі уваги, отримати високий соціальний статус, самоствердитися; бажання бути прийнятним, визнаним завдяки своїм індивідуальним якостям та ін.); прагматичні мотиви: уникнення неприємностей, що можуть виникати у випадку незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей; отримання певних пільг; мотиви особистісного зростання: саморозвиток, самовираження і самовдосконалення себе як особистості; інтелектуального й естетичного розвитку. Виокремлено високий рівень навчальної мотивації, який пов'язаний з переважанням внутрішньої

мотивації над зовнішньою у поєднанні з доволі високим рівнем розвитку широких соціальних мотивів і мотивів особистісного зростання. Обґрунтовано умови формування навчальної мотивації з урахуванням специфіки підліткового віку.

Ключові слова: мотиваційна сфера підлітків; підлітковий вік; мотивація навчальної діяльності; пізнавальна мотивація; мотиви навчання.

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасна парадигма освіти в Україні надає важливого значення формуванню цілісної розвиненої особистості. В Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» зазначено: «Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається». Ця ідея знайшла свій розвиток у Концепції «Нова українська школа», в якій визначаються вимоги до випускника школи як розвиненої особистості, громадянина, інноватора, здатного вчитися впродовж життя [4]. За таких умов центральною ідеєю освіти стає пріоритет соціально-мотиваційних факторів і загальнолюдських цінностей, методологічна переорієнтація освіти на особистість, на забезпечення активної пізнавальної позиції суб'єкта навчання.

У зв'язку з цим набуває особливої ваги процес формування мотиваційної сфери особистості учнів підліткового віку. Це пов'язано з тим, що у підлітків формується нова система поглядів, змінюється система цінностей, вибір стратегії поведінки з дорослими, однолітками, вчителями, остаточно формується ставлення до навчання.

Водночас науковці та практики в галузі освіти вказують на небажання підлітків вчитися, відсутність потреби в здобутті знань. Однією з важливих причин зниження мотивації є недостатнє врахування вчителем значущості окремих компонентів мотиваційної сфери, зокрема, соціальних мотивів, коли підлітку не розкривається зв'язок навчання із соціально-значущими видами діяльності (працею, самоосвітою), коли під час навчання не створюються умови для реалізації специфічних для підлітка прагнень до дорослості, самостійності, взаємодії з однолітками тощо [8]. Тому актуальним є переосмислення проблеми мотивації навчання учнів підліткового віку, уточнення структури такої мотивації з урахуванням ваги мотивів, які набувають особливої значущості в цьому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотиваційна сфера особистості завжди була предметом уваги багатьох дослідників. Зокрема, як

вітчизняні (М. Заброцький, С. Занюк, Г. Костюк, С. Максименко, М. Яницький та ін.), так і зарубіжні психологи (Дж. Аткинсон, У. Барбуто, К. Клакхон, М. Рокич та ін.) мають напрацювання в галузі теоретичних основ мотивації, загальних уявлень про її механізми (М. Алексеєва, В. Моргун, С. Москвичов та ін.), досліджено взаємозв'язок мотивації з пізнавальними процесами (Т. Баларич, І. Меліхова та ін.), різними видами діяльності (М. Гусаренко, В. Шуба та ін.), а також вплив мотивації на ефективність освоєння знань (В. Мерлін, М. Матюхіна, Л. Фрідман та ін.).

Мотиваційній сфері навчання приділяли велику увагу в психологічній і педагогічній літературі (М. Алексеєва, Л. Божович, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонт'єв, В. Мерлін, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Сухомлинський, та ін.).

Також вивчалися психологічні особливості особистості підлітків (М. Боришевський, І. Булах, О. Пенькова, Л. Регуш, Т. Яблонська та ін.). Разом з тим, проблема мотиваційної сфери сучасних підлітків і психологічного забезпечення її формування залишається недостатньо розкритою.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

Метою статті є теоретичне дослідження структури мотиваційної сфери навчання підлітків та особливостей її формування.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз і розкрити особливості реальних підходів до вивчення мотиваційної сфери навчання підлітків.
2. Уточнити зміст складових мотивації навчання підлітків з урахуванням їхніх вікових особливостей.
3. Обґрунтувати психологічні умови формування мотиваційної сфери навчання учнів підліткового віку.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В основу дослідження покладено: загальні підходи до дослідження мотиваційної сфери особистості, подані в працях М. Алексеєвої, Б. Ананьєва, В. Асєєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, Г. Костюка, С. Максименка та ін.; концептуальні положення щодо формування мотивації учіння через організацію діяльності, які викладено в роботах П. Гальперіна, В. Давидова, С. Занюка, Н. Тализіної, Д. Ельконіна та ін.; основні підходи до дослідження проблеми формування мотиваційної сфери підлітка (Л. Божович, І. Булах, Л. Виготський, З. Карпенко, О. Лютак, В. Москалець, Г. Федоришин та ін.).

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для виконання поставлених завдань і досягнення мети роботи використовувалися такі теоретичні методи дослідження:

- теоретичний аналіз літератури з метою систематизації, порівняння й узагальнення даних теоретичних й експериментальних досліджень проблеми мотивації навчання підлітків;
- теоретичне моделювання з метою визначення моделі структури мотиваційної сфери навчання учнів підліткового віку.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У психологічній літературі зустрічається чимало різних тлумачень поняття «мотивація». Одні з них пов'язані з історією дослідження цієї проблеми, інші – відображають відмінності у концептуальних підходах різних авторів чи наукових шкіл. Поняття мотивації як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології має свою історію. За кордоном розвиток теорій мотивації йшов у двох основних напрямках. У першому – мотиви і мотивація розглядались як ситуативні інваріанти поведінки людини (М. Алексєєва, В. Моргун, С. Москвичов та ін.). Другий підхід пов'язаний із розумінням мотивів і мотивації як стійких диспозицій особистості, що регулюють її поведінку незалежно від ситуацій (В. Асєєв, І. Меліхова та ін.). Звичайно, можна виділити і третій підхід, який поєднує дослідників, що так чи інакше намагались знайти компроміс між цими двома окресленими полюсами (М. Матюхіна, Л. Фрідман та ін.) (цит. за [7]). Безумовно, можна знайти й інші, більш детальні, але тоді існує небезпека загубити суть у безлічі різноманітних теорій мотивації. Намічений напрям аналізу є достатньо евристичним, оскільки подібний дихотомічний поділ теорій мотивації мав місце й у вітчизняній психології

У контексті завдань нашого дослідження доцільним уявляється саме другий підхід, відповідно до якого мотивацію можна розглядати як сукупність мотивів, інтересів, переконань, установок, цінностей та ідеалів, спрямованих на задоволення нужди (за С. Максименко, [11]), потреб людини; спонукань до дії; особистісно значущої для неї.

Вивчення мотивації людини є, по суті, вивченням особистості в її діяльності. Оскільки навчання – окремий випадок діяльності, то і навчальна мотивація є окремим випадком мотивації особистості. Як і будь-який інший вид мотивації, навчальна мотивація визначається цілою низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчання (заклади загальної середньої освіти та ін.); організацією освітнього процесу (модель навчання); суб'єктними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями тощо); суб'єктними особливостями того, хто навчає, і того, хто навчається.

Відповідно, мотивація навчання підлітків набуває своєї специфіки, зумовленої їхніми віковими особливостями. Підлітковий вік є часом досягнень і часом певних втрат. Підліткові досягнення пов'язані зі стрімким нарощуванням

знань, умінь, становленням моральності й відкриттям «Я», опануванням нової соціальної позиції. Підліткові втрати корелюють зі зникненням дитячого світосприймання, безтурботливого способу життя, що пов'язано із сумнівами у собі, у своїх здібностях, з пошуками правди у собі та в інших людях.

У підлітковому віці людина зазнає значних змін. Передусім, вони пов'язані з процесом фізичного дозрівання, яке відображується на всіх складових процесу розвитку – фізичних, психологічних, соціальних. Вступ дитини в підлітковий період характеризується якісним поштовхом у розвитку самосвідомості. У підлітка починає формуватися позиція дорослої людини. Навіть, якщо ця позиція ще не відповідає об'єктивному статусу підлітка в житті, але її поява означає, що підліток суб'єктивно вже ввійшов у нові стосунки з навколишнім світом дорослих, зі світом їхніх цінностей, мотивів поведінки та діяльності. Але разом з тим, досягнувши періоду статевого дозрівання, підліток потрапляє в суперечливе становище: він уже не дитина, але об'єктивно ще не ствердився в культурі дорослих [5].

Становлення мотиваційної сфери підлітків відбувається в декілька стадій. На першій стадії підліткового періоду мотивування вчинків і діяльності є відтворювальним. Підлітки прямо наслідують ровесників і старших. Це означає, що мотивація власних вчинків є поверховою та ситуативною.

На другій стадії у підлітків загострюється й активно розвивається інтерес до своєї особистості. Вони прагнуть утвердитися в товаристві ровесників, небайдужі до оцінок їхньої особистості іншими, очікують, що ці оцінки будуть тотожними їхнім самооцінкам. Значно диференційованою є їхня мотивація вчинків.

На третій стадії головне значення має саморегуляція поведінки як складова частина самовиховання, а мотивація вчинків постає як регулятор поведінки і діяльності особистості. Підлітки намагаються вже аргументувати свої вчинки, передбачати наслідки ухвалених рішень, що свідчить про цілісніше і глибше усвідомлення процесу мотивації і структури мотиву, а також про участь у формуванні мотиву блоку «внутрішнього фільтра» – своєрідної внутрішньої позиції. Це знижує імпульсивність дій і вчинків, особливо старших підлітків [10].

У змісті мотиваційної сфери підлітка на перший план починають виступати мотиви, які пов'язані із формуванням світогляду, із планами майбутнього життя. Структура мотивів характеризується певною ієрархією, наявністю певної системи підпорядкованих одна одній різних мотиваційних тенденцій на основі провідних і суспільно значущих мотивів. Стосовно механізму дії мотивів, то вони починають діяти не безпосередньо, а виникають на основі свідомо поставленої мети та намірів [9].

Саме в мотиваційній сфері, як вважає Л. Божович [1], слід вбачати головне новоутворення підліткового віку. Оскільки провідною діяльністю підліткового

віку стає спілкування, то головне місце серед мотивів навчання займає мотив спілкування з однолітками, який аргументується таким чином: ми ходимо в школу не тільки вчитися, а й спілкуватися [8]. У цьому віці виникають нові мотиви навчання: бажання бути освіченим («вчуся, щоб бути грамотною людиною»), прагнення влаштуватися в майбутньому житті («вчуся, щоб знайти високооплачувану роботу»), подальше навчання («мрію вступити до інституту»), прагнення до самоствердження і самовдосконалення («не хочу бути гіршим за всіх», «чим більше знаєш, тим краще ставлення до тебе людей»), необхідність виконувати вимоги батьків («мої батьки примушують мене вчитися») [7].

Отже, до навчання учня спонукає не один мотив, а низка мотивів різної властивості, кожний з яких виступає у взаємодії з іншими, утворюючи певну ієрархічну структуру.

Спираючись на прийнятий у психологічній науці поділ мотивів навчання на внутрішні та зовнішні, які орієнтовані на соціальне схвалення та інші зовнішні фактори (1; 5; 6; 11 та ін.), у структурі мотиваційної сфери навчання підлітків виокремлюємо:

1. *Внутрішні мотиви*, які пов'язані з процесом і змістом діяльності, коли до діяльності спонукає її процес і зміст, а не зовнішні чинники: мотиви пізнання, інтерес до змісту матеріалу, що вивчається; набуття нових знань, навичок і умінь; мотив самодетермінації (прагнення відчувати себе суб'єктом навчальної діяльності), засвоєння способів добування знань, особливо з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій, пошуку інформації в інтернет-ресурсах, соціальних мережах та ін.

2. *Зовнішні мотиви:*

а) *соціальні мотиви*: широкі (мотиви обов'язку і відповідальності перед суспільством, закладом освіти, батьками й іншими важливими людьми за якісне навчання; можливість застосувати набуті знання в майбутньому, в соціально-корисних видах діяльності) та вузькі (прагнення до спілкування і спільної діяльності з однолітками, бажання мати друзів і жити з ними спільним життям тощо);

б) *престижні мотиви*: прагнення отримати схвалення з боку референтних осіб; прагнення бути в центрі уваги, отримати високий соціальний статус, самоствердитися; бажання бути прийнятим, визнаним, завдяки своїм індивідуальним якостям та ін.;

в) *прагматичні мотиви*: уникнення неприємностей, що можуть виникати у випадку незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей; отримання певних пільг та іноді грошової винагороди за успіхи в навчанні та ін.

г) *мотиви особистісного зростання*: саморозвиток, самовираження і самовдосконалення себе як особистості; інтелектуального й естетичного розвитку та ін.

Залежно від співвідношення зазначених мотивів, на наш погляд, можна виокремити п'ять рівнів сформованості навчальної мотивації:

1) високий рівень навчальної мотивації пов'язано з переважанням внутрішньої мотивації над зовнішньою у поєднанні з доволі високим рівнем розвитку широких соціальних мотивів і мотивів особистісного зростання; у таких підлітків наявний розвинутий пізнавальний мотив, прагнення найуспішніше виконувати всі навчальні завдання, їм властива висока пізнавальна активність і продуктивність самоосвітньої діяльності;

2) рівень навчальної мотивації вище за середній, характеризується відносним переважанням внутрішньої мотивації над зовнішньою, учні успішно справляються з навчальними завданнями, при цьому серед зовнішніх мотивів для них особливе значення набувають вузькі соціальні або престижні мотиви;

3) середній рівень зумовлений тим, що за розвинутої внутрішньої мотивації переважає зовнішня, коли заклад освіти приваблює, насамперед, позанавчальною діяльністю. Такі учні почуваються досить комфортно, оскільки під час навчання спілкуються з друзями, з вчителями та іншими, їм подобається відчувати себе учнями, мати відповідні атрибути; сам процес навчання їх захоплює як майданчик для спілкування;

4) рівень навчальної мотивації, нижче за середній, характеризується переважанням зовнішньої, насамперед, прагматичної мотивації над внутрішньою; ці учні відвідують освітній заклад неохоче, часто лише за умови позитивного чи негативного стимулювання з боку дорослих. Вони мають серйозні труднощі в навчанні, на заняттях нерідко займаються сторонніми справами, розважаються та ін.;

5) низький рівень пов'язаний із несформованістю внутрішньої мотивації, негативним ставленням до закладу освіти, шкільною дезадаптацією; такі учні зазнають серйозних труднощів у навчанні, вони не справляються з навчальною діяльністю, мають проблеми в спілкуванні з іншими учнями, у взаєминах з учителями. Навчальний заклад часто сприймається учнями як вороже середовище, перебування в якому для них нестерпне; у найважчих випадках учні можуть проявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання тощо.

Цілеспрямоване формування позитивної навчальної мотивації високого рівня передбачає створення відповідних умов для появи внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до навчання, усвідомлення їх учнями і подальшого саморозвитку ними своєї мотиваційної сфери.

До таких умов слід, по-перше, віднести створення так званого «мотиваційно-цільового резонансу» [7], який, виконуючи функцію перехідного етапу від стадії до стадії, забезпечує усвідомлення мети діяльності і прийняття її як особисто значущої.

Ураховуючи, що переважними потребами підліткового віку, на нашу думку, є: потреба в спілкуванні з однолітками, в самоствердженні, в намаганні

бути і вважатися дорослим, вважаємо, що в ієрархії мотивів навчання учнів-підлітків провідне місце посідають саме соціальні мотиви. Відповідно, формування внутрішньої мотивації навчання як дієвого фактору стійкої навчальної мотивації впродовж життя і, відповідно, мотиваційно-цільовий резонанс має забезпечуватися саме через активізацію соціальних мотивів.

При цьому важливо *враховувати наявний рівень сформованості мотивації навчання*. Так, усвідомлені зовнішні мотиви, які суспільно незначущі, можуть мати досить високий рівень дієвості. Прикладом може слугувати бажання отримувати гарні оцінки. Вчителю необхідно допомогти усвідомити об'єктивний зв'язок оцінки з рівнем знань і умінь. І, таким чином, поступово підійти до мотивації, пов'язаної з бажанням мати високий рівень знань і умінь. Це, у свою чергу, повинно усвідомлюватися учнями як необхідна умова їхньої успішної, корисної для суспільства діяльності.

Важливою умовою формування мотивації навчання є також *створення ситуації успіху*, в якій учень переживає задоволення від своїх успіхів у навчанні. Цей фактор ефективний в усіх випадках, але, передусім, він важливий для відсталих учнів, особливо тоді, коли труднощі в навчанні не тільки долаються, а й зростають, коли учень втрачає віру в свій успіх, перестає навчатися, проявляє негативне ставлення до навчання. Своєчасно створена для таких підлітків ситуація успіху стимулює задоволення, почуття радості, вселяє віру в свої сили. Учень починає розуміти, що становище не безнадійне, що його зусилля, спрямовані на оволодіння знаннями, дали і можуть давати позитивні результати. Для здібних дітей, коли навчання дається легко, ситуація інтелектуального задоволення виникає тоді, коли долається вищий рівень труднощів. Тому досвідчені вчителі пропонують класу завдання трирівневої складності: творчі, конструктивні, репродуктивні.

Оволодіння навчальним матеріалом, розвиток і виховання особистості підлітка в процесі навчання відбувається лише за умови *забезпечення високої активності в навчально-пізнавальній діяльності* [2]. Цьому сприяє: викладання, що захоплює, новизна навчального матеріалу, використання яскравих прикладів і фактів в процесі викладу нового матеріалу, історизм, зв'язок знань із долею людей, які їх відкрили, показ практичного застосування знань у зв'язку з життєвими планами і орієнтаціями учнів; використання нових і нетрадиційних форм навчання, проблемне навчання, евристичне навчання, навчання з комп'ютерною підтримкою, застосування мультимедіа систем, використання інтерактивних комп'ютерних засобів; організація спільної роботи з однолітками: взаємонавчання, рецензування відповідей товаришів, оцінювання усних відповідей і письмових робіт однокласників, допомога слабшим учням; участь у дискусіях і обговореннях, відстоювання власної думки, постановка запитань до своїх товаришів і учителів, створення ситуацій самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій тощо [6].

Слід передбачити мінімізацію можливих негативних аспектів мотивації навчання підлітків, що перешкоджають навчанню, зумовлюють поверхневий, в деяких випадках недостатній інтерес до навчання, формальне ставлення до навчальної діяльності [7], [9], [10] та ін.: а) недостатня дієвість і усталеність мотивів, оскільки самі собою вони довго не підтримують навчальну діяльність; вони швидко задовольняються і без підтримки вчителя можуть згаснути і більше не відновитися; б) мала усвідомленість провідних мотивів навчання, що виявляється у невмінні школярів назвати, що і чому їм подобається в певному предметі; в) слабка узагальненість, тобто в сферу інтересів підлітків часто попадають один чи кілька навчальних предметів, які об'єднані за зовнішніми ознаками; г) орієнтування учнів найчастіше на результат навчання (знання, причому з їх фактичної, ілюстрованої сторони, і лише потім – закономірності), а не способи навчальної діяльності, внаслідок чого недостатньо сформовано мотивацію подолання труднощів у навчальній роботі.

Такий підхід сприятиме успішному формуванню мотиваційної сфери навчання підлітків

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

За результатами теоретичного аналізу літератури запропоновано розглядати мотивацію навчання як структуру мотивів, яка характеризується певною ієрархією, наявністю певної системи підпорядкованих одна одній різних мотиваційних тенденцій на основі провідних і суспільно значущих мотивів.

З урахуванням вікової специфіки сучасного підлітка уточнено структуру його навчальної мотивації, в змісті внутрішньої мотивації як складової мотиваційної сфери виокремлено: рівні сформованості навчальної мотивації: мотиви пізнання, інтерес до змісту матеріалу; набуття нових знань, навичок і умінь; мотив самодетермінації, засвоєння способів здобування знань, особливо з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій, пошуку інформації в інтернет-ресурсах, соціальних мережах тощо; у змісті зовнішньої – соціальні широкі (мотиви обов'язку і відповідальності перед суспільством, закладом освіти, батьками та іншими важливими людьми за якісне навчання; можливість застосувати набуті знання в майбутньому, в соціально-корисних видах діяльності) та вузькі (прагнення до спілкування і спільної діяльності з однолітками, бажання мати друзів і жити з ними спільним життям тощо); престижні (прагнення отримати схвалення з боку референтних осіб; намагання бути в центрі уваги, отримати високий соціальний статус, самоствердитися; бажання бути прийнятим, визнаним завдяки своїм індивідуальним якостям та ін.); прагматичні мотиви: уникнення неприємностей, що можуть виникати у випадку незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей; отримання певних пільг; мотиви особистісного зростання: саморозвиток, самовираження і

самовдосконалення себе як особистості; інтелектуального й естетичного розвитку.

Виокремлено рівні навчальної мотивації, високий рівень сформованості якої пов'язаний з переважанням внутрішньої мотивації над зовнішньою у поєднанні з доволі високим рівнем розвитку широких соціальних мотивів і мотивів особистісного зростання; у таких підлітків наявний розвинутий пізнавальний мотив, прагнення найуспішніше виконувати всі навчальні завдання, їм властива висока пізнавальна активність і продуктивність самоосвітньої діяльності.

Обґрунтовано умови формування навчальної мотивації з урахуванням специфіки підліткового віку: розвитку внутрішньої мотивації через соціальні мотиви із спираючим на наявний рівень сформованості мотивації навчання; активізації пізнавальної активності з використанням відповідних підлітковому віку форм і методів спільної з однолітками навчальної діяльності, в якій забезпечуються ситуації успіху; мінімізації негативних аспектів мотивації, що перешкоджають навчанню та зумовлюють поверхневий, недостатній інтерес до учіння, формальне ставлення до навчальної діяльності тощо.

Проведене дослідження є аналізом окремих структурних компонентів навчальної мотивації підлітків та не претендує на повне розкриття цієї проблематики.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробленні та апробації коригувально-розвивальної програми формування навчальної мотивації учнів підліткового віку; дослідження особистісної готовності вчителів до формування такої мотивації, а практичних психологів системи освіти – до відповідного психологічного супроводу цього процесу.

7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Л.И. Божович, *Личность и её формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург, Россия: Питер, 2008, 400 с.
- [2] В. Вилюнас, *Психология развития мотивации: современные и классические исследования. Научные данные и жизненные примеры*. СПб., Россия: Речь, 2006, 458 с.
- [3] Т. О. Гордеева, *Психология мотивации достижения*. Москва, Россия, 2006, 325 с.
- [4] Л. Гриневич. «Реформа загальної середньої освіти: нова українська школа». [Електронний ресурс]. Доступно: [http://mon.gov.ua/%Новини%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-\(2\).pdf](http://mon.gov.ua/%Новини%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-(2).pdf)
- [5] С. С. Занюк, *Психологія мотивації*. Київ, Україна: Либідь, 2002, 296 с.

- [6] С. С. Занюк, «Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників». *Практична психологія та соціальна робота*, № 8, с. 31–42, 2002.
- [7] В. О. Климчук, «Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності», автореф. дис. канд. наук: спец.: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, Україна, 2004, 20 с.
- [8] Т. О. Корень, «Професійний розвиток особистості: категоріальне визначення». *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць*; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; С. Д. Максименка, Ред. Миколаїв, Україна: Ілон, Т. 7, вип. 17, с. 86–89, 2008.
- [9] А. К. Маркова, *Психология обучения подростка*. Москва, Россия: Знание, 1995, 400 с.
- [10] Д. Макклелланд, *Мотивация человека*. СПб., Россия: Питер, 2007, 672 с.
- [11] *Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах*, С. Д. Максименка, Ред. Київ, Україна: НЕВТЕС, 2000, 272 с.
- [12] D. Divecha, «Teenagers Might Have a Problem With Respect But It's Not the One You Think». *Developmental Science*, November 30, 2017. [Electronic resourc]. Доступно : <http://www.developmentalscience.com/blog/2017/11/29/teenagers-might-have-a-problem-with-respect-but-its-not-the-one-you-think>
- [13] «How to Motivate Your Teenager to Do School Work». *Net Nanny*. 25.09.2018. [Electronic resourc]. Доступно : <https://www.netnanny.com/blog/how-to-motivate-your-teenager-to-do-school-work/>.

FEATURES OF FORMATION MOTIVATION SECTOR OF TEACHING ADOLESCENTS

Tatyana Chausova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Psychology and Personal Development
Educational and Scientific Institute
management and psychology
State Higher Educational Institution
«University of Management Education»,
Kyiv, Ukraine
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9005-9089>
tvchausova@ukr.net

Annotation. In the article, based on the analysis of the problem of motivation in psychology, the approaches to the definition of the personality motivational sphere are analyzed, the peculiarities of the formation of the motivational

sphere of training of adolescents are considered, the connection of motivation with the cognitive needs of the individual and various types of activity is shown, as well as its influence on the efficiency of knowledge development. Given the age specifics of the modern teenager, the structure of his educational motivation has been specified, the content of internal motivation as a component of the motivational sphere is singled out: the levels of formation of educational motivation: the motives of knowledge, interest in the content of the material; acquisition of new knowledge, skills and abilities; the motive of self-determination, assimilation of ways to acquire knowledge, especially with the use of new information and communication technologies, information search in Internet resources, social networks, etc.; in the content of external – social (broad (motives of duty and responsibility to society, institution of education, parents and other significant people for quality education, the ability to apply acquired knowledge in the future, in socially useful activities) and narrow (the desire for communication and joint activities with peers, the desire to have friends and live with them together, etc.); prestigious (the desire to receive approval from reference persons, the desire to be in the center of attention, get a high social status, self-assertion, the desire to be accepted, recognized due to their individual qualities, etc.); pragmatic motives: avoiding troubles that may arise in the event of dissatisfaction with the requirements, expectations or needs of other people; obtaining certain privileges; motives for personal growth: self-development, self-expression and self-improvement as a personality; intellectual and aesthetic development. A high level of educational motivation is distinguished, which is related to the predominance of internal motivation over the external, in conjunction with a rather high level of development of broad social motives and motives of personal growth. The conditions for the formation of educational motivation, taking into account the specifics of adolescence, are substantiated.

Key words: motivational sphere of adolescents; adolescence age; motivation of educational activity; cognitive motivation; motives of training.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Чаусова Татьяна Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент,

доцент кафедры психологии и личностного развития

Учебно-научного института менеджмента и психологии

ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,

г. Киев, Украина

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9005-9089>

tvchausova@ukr.net

Аннотація. В статті на основі аналізу проблеми мотивації в психології проаналізовані підходи к определению мотивационной сфери личности, рассмотрены особенности формирования мотивационной сферы обучения подростков, показана связь мотивации с познавательными потребностями личности и различными видами деятельности, а также ее влияние на эффективность освоения знаний. С учетом возрастной специфики современного подростка уточнена структура его учебной мотивации, в смысле внутренней мотивации как составляющей мотивационной сферы выделены: уровни сформированности учебной мотивации: мотивы познания, интерес к содержанию материала; приобретения новых знаний, навыков и умений; мотив самодетерминации, усвоение способов добывания знаний, особенно с использованием новых информационно-коммуникационных технологий, поиска информации в интернет-ресурсах, социальных сетях и т.д.; в смысле внешней – социальные (широкие – мотивы долга и ответственности перед обществом, учебным заведением, родителями и другими значимыми людьми, возможность применить полученные знания в будущем, в социально-полезных видах деятельности– и узкие – стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание иметь друзей и жить с ними общей жизнью и т.д.); престижные (стремление получить одобрение со стороны референтных лиц, быть в центре внимания, получить высокий социальный статус, самоутвердиться, желание быть принятым, признанным благодаря своим индивидуальным качествам и т.д.), прагматические мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть в случае неудовлетворения требований, ожиданий или потребностей других людей; получение определенных льгот); мотивы личностного роста: саморазвитие, самовыражение и самосовершенствование себя как личности; интеллектуального и эстетического развития. Выделены уровни учебной мотивации, при этом высокий уровень связан с преобладанием внутренней мотивации над внешней в сочетании с довольно высоким уровнем развития широких социальных мотивов и мотивов личностного роста. Обоснованы условия формирования учебной мотивации с учетом специфики подросткового возраста.

Ключевые слова: мотивационная сфера подростков; подростковый возраст; мотивация учебной деятельности; познавательная мотивация; мотивы учения.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] L. I. Bozhovich, *Lichnost' i eyo formirovanie v detskom vozdaste*. Sankt-Peterburg, Rossiya: Piter, 2008, 400 s.
- [2] V. Vilyunas, *Psihologiya razvitiya motivacii: sovremennye i klassicheskie issledovaniya. Nauchnye dannye i zhiznennye primery*. SPb., Rossiya: Rech', 2006, 458 s.
- [3] T. O. Gordeeva, *Psihologiya motivacii dostizheniya*. Moskva, Rossiya, 2006, 325 s.
- [4] L. Hrynevych. «Reforma zahalnoi serednoi osvity: nova ukrainska shkola». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://mon.gov.ua/%Novyny%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-\(2\).pdf](http://mon.gov.ua/%Novyny%202017/04/03/newschool-presentation-new-30-03-2017-(2).pdf).
- [5] S. S. Zaniuk, *Psykhologhiia motyvatsii*. Kyiv, Ukraina: Lybid, 2002, 296 s.
- [6] S. S. Zaniuk, «Motyvatsiinyi treninh. Formuvannia motyvatsii navchalnoi diialnosti u studentiv ta starshoklasnykiv». *Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota*, № 8, s. 31–42, 2002.
- [7] V. O. Klymchuk, «Psykhologhichni determinanty rozvytku vnutrishnoi motyvatsii studentiv u navchalnii diialnosti», avtoref. dys. kand. nauk: spets.: 19.00.07 «Pedahohychna ta vikova psykhologhiia». Kyiv, Ukraina, 2004, 20 s.
- [8] T. O. Koren, «Profesiinyi rozvytok osobystosti: katehorialne vyznachennia». *Aktualni problemy psykhologhii: zb. nauk. prats; In-t psykhologhii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy; S. D. Maksymenka, Red. Mykolaiv, Ukraina: Ilon, T. 7, vyp. 17, s. 86–89, 2008.*
- [9] A. K. Markova, *Psihologiya obucheniya podrostka*. Moskva, Rossiya: Znanie, 1995, 400 s.
- [10] D. Makklelland, *Motivaciya cheloveka*. SPb., Rossiya: Piter, 2007, 672 s.
- [11] *Psykhologhichni chynnyky rozvyvaiuchoho navchannia v riznykh osvitnikh systemakh*, S. D. Maksymenka, Red. Kyiv, Ukraina: NEVTES, 2000, 272 s.
- [12] D. Divecha, *Teenagers Might Have a Problem With Respect But It's Not the One You Think*. *Developmental Science*, November 30, 2017. [Electronic resourc]. Доступно : <http://www.developmentalscience.com/blog/2017/11/29/teenagers-might-have-a-problem-with-respect-but-its-not-the-one-you-think>
- [13] «How to Motivate Your Teenager to Do School Work». *Net Nanny*. 25.09.2018. [Electronic resourc]. Доступно : <https://www.netnanny.com/blog/how-to-motivate-your-teenager-to-do-school-work/>.

Наукове видання

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**Збірник наукових праць
Випуск 6(35)
Серія «Соціальні та поведінкові науки»**

Редактори — *Івашень Л. Є.
Отрішко В. І.*
Коректор — *Івашень Л. Є.*
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А
тел: +38 (044) 481-38-00; факс: +38 (044) 484-10-96
www.umo.edu.ua

Підписано до друку 19.09.2018. Формат 60×84 1/8
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.
Умов. друк. арк. 15,8. Обл. вид. арк. 17,0.
Тираж 300 прим. Замовлення № 0190918_1

Надруковано в ТОВ «Видавництво "Юстон"»
01034, м. Київ, вул. О. Гончара, 36-а
тел.: (044) 360-22-66, www.yuston.com.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія дк № 497 від 09.09.2015 р.

Scientific journal

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

*Collection of scientific papers
Issue 6(35)
Series «Social and behavioral sciences»*

Editors — *Ivashen L. Ye.
Otrishko V. I.*
Corrector — *Ivashen L. Ye.*
Desktop publishing — *Vasilchenko Ya. Y.*

State higher educational institution
«University of educational management»
04053 Kyiv, Sichovykh Striltsiv str., build. 52-A, phone: (044) 484-10-96.
e-mail: rector@umo.edu.ua

Signed for print 19.09.2018. Format 60×84 1/8
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.
Provisionally printed sheets 26,97. Accounting and publishing sheets 29,0.
Edition 300 copies. Order № 0190918_1

Printed in PLC «Publishing House "Yuston"»
36-A O. Honchara Str., Kyiv, 01034,
tel.: (044) 360-22-66, www.yuston.com.ua

A certificate of making a publishing business subject to the state register of publishers,
manufacturers and distributors of publishing products series дк № 497 from 09.09.2015.