

Березовська Л. І. кандидат психологічних наук, доцент,
Національний університет «Львівська політехніка»
<https://orcid.org/0000-0002-5972-7883>

Ямчук Т. Ю. кандидат психологічних наук,
Мукачівський державний університет
<https://orcid.org/0000-0003-0392-2249>

ОСОБЛИВОСТІ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Статтю присвячено висвітленню процесу ресоціалізації підлітків з девіантною поведінкою, окреслено основні аспекти девіантної поведінки як соціально-психологічної проблеми, висвітлено підходи до класифікації девіантної поведінки. Виокремлено основні фактори, що зумовлюють розвиток девіантних форм поведінки: соціально-економічні, соціально-педагогічні, соціально-культурні, психологічні, біологічні. Аналізуються та систематизуються різноманітні погляди до визначення поняття «ресоціалізація», конкретизуються психологічні механізми ресоціалізації підлітків з девіантною поведінкою. Розглянуто методи та форми впливу у роботі з девіантними підлітками у процесі ресоціалізації.

Ключові слова: девіантна поведінка; делінквентна поведінка; асоціальна поведінка; соціалізація; ресоціалізація.

Постановка проблеми. Проблема ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою займаються різні фахівці, в тому числі педагоги, соціологи, юристи, медики, психологи. Сьогодні інтерес до девіантної поведінки вагомий, оскільки вона набуває значного розповсюдження, особливо серед неповнолітніх і молоді. Дослідження свідчать, що девіантна поведінка неповнолітніх у більшості випадків переростає у кримінальну поведінку і становить загрозу для цілісності особистості неповнолітніх, так і для оточуючих їх людей. Спираючись на результати соціологічних досліджень та аналіз останніх публікацій за проблематикою можна виокремити нові види девіантних проявів серед неповнолітніх (торгівля наркотиками, «кібербулінг»).

Актуальність даної теми полягає в тому, що перспективним і дієвим напрямком роботи з девіантними громадянами має бути ефективно організована корекційно-розвивальна робота з ресоціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти девіантної поведінки перебували в контексті наукових інтересів соціологів, психологів, педагогів,

медиків, юристів, представників різних шкіл і течій. Виокремлюють кілька напрямів дослідження: сутність і механізми соціальної дезадаптації, реадaptaції, асоціалізації та ресоціалізації підлітків (Г. Аванесов, Б. Алмазов, С. Белічева, В. Бочарова, А. Суханов та ін.); сутність і закономірності виховання підлітків з девіантної поведінкою (А. Белкін, Л. Зюбин, В. Крутецький, В. Шевчук та ін.); вивчення соціально-педагогічних чинників виникнення відхилень у поведінці підлітків (Б. Алмазов, Р. Дабагян, Е. Костяшкин, Г. Медведєв та ін.); попередження відхилень у поведінці підлітків (Є. Антипова, В. Гуров, І. Козубовська, Ю. Юричка та ін.); перевиховання підлітків девіантної поведінки в спеціальних виховних закладах (В. Деєв, В. Литвинков, М. Стурова, Г. Уманов та ін.); зміст і методика роботи з підлітками девіантної поведінки (Л. Керимов, Л. Новиков, В. Лутанський та ін.); виявлення медико-психічної специфіки девіантної поведінки (С. Алексєєв, М. Алемаскін, С. Бадмаєв, Є. Гороховський та ін.).

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні психологічних механізмів,

методів та форм впливу у процесі ресоціалізації підлітків з девіантною поведінкою.

Методи дослідження. Методи теоретичного дослідження (аналіз, синтез, аналогія).

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи девіантну поведінку, необхідно проаналізувати термінологію. Термін «девіації» має латинське походження (від лат. *deviatio* – відхилення), та як науковий термін використовується для позначення певних відхилень. Девіантна поведінка – поведінка, що відхиляється від критеріїв суспільної норми. Сформувалось також загальнонаукове розуміння девіантної поведінки неповнолітніх громадян, що базується на визначенні «поведінка, яка відхиляється від норм, є результатом несприятливого психосоціального розвитку та порушень процесу соціалізації, що виражається в різних формах девіацій».

Ми солідарні з вченими, які серед основних факторів, що зумовлюють розвиток девіантних форм поведінки виокремлюють: соціально-економічні, соціально-педагогічні, соціально-культурні, психологічні, біологічні.

Існує безліч поглядів та класифікацій девіантної поведінки. Так, Н. Толстих стверджує, що розглядаючи поведінку з критерію відповідності нормі - відхилення можуть бути позитивними (обдарованість) і негативними (аморальні вчинки). А. Личко, ввів в практику підліткової психіатрії поняття «делінквентність», обмежив ним дрібні антигромадські дії, що не тягнуть за собою кримінальної відповідальності. В. Ковальов вказує, що делінквентна поведінка є злочинною поведінкою. І. Кон трактує девіантів як особистостей, чия поведінка характеризується психопатологічними, протиправними та злочинними особливостями. Ф. Патакі, класифікуючи поведінку, що визначається аномаліями, до «ядра» девіантної поведінки зараховує: злочинність, алкоголізм, наркоманію, самогубство.

В. Ковальов пропонує більш широкий підхід, намагаючись завдяки введенню у класифікацію трьох важливих критеріїв охопити майже всі види девіантної поведінки. Дослідник виокремлює:

- за соціально-психологічними ознаками поведінки: антидисциплінарну, асоціальну, протиправну, аутоагресивну;
- за клінікопсихопатологічними ознаками поведінки: патологічні девіації, непатологічні девіації;
- за особистісно-динамічними ознаками поведінки: «реакції», «розвитку», «стани» [5].

Науковці класифікують відхилення корисливого, агресивного і соціально-пасивного типу, а також етапи розвитку асоціальної поведінки: несхвалювана поведінка, засуджувана поведінка, девіантна поведінка, делінквентна поведінка, деструктивна поведінка [2; 5; 6].

До соціально-психологічних характеристик підлітків з девіантною поведінкою як специфічної соціальної групи дослідники відносять: підвищену тривожність, жорстокість, агресивність, конфліктність та ін, які приймають стійкий характер звичайно в процесі стихійно-групового спілкування, що складається в різного роду компаніях. Соціально-психологічний мікроклімат групи робить вирішальний вплив на формування поведінкової стратегії підлітка, на виникнення смислових бар'єрів у взаєминах з дорослими. Адже, основною причиною формування соціально-дезадаптивної поведінки підлітків є фрустрація трьох основних соціальних потреб: у самоповазі, у визнанні значущих дорослих, у визнанні однолітками.

Основними процесами в генезисі й профілактиці девіантної поведінки є соціалізація і ресоціалізація. Причому ресоціалізація уявляється вторинним процесом відносно соціалізації.

У літературі соціалізація визначається як процес формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння людиною соціального досвіду, який вона

трансформує у власні цінності й орієнтації, вибірково включає у свою систему поведінки ті норми й шаблони, які прийняті в суспільстві або групі. Процес соціалізації може бути розділений на успішну і не успішну соціалізацію в залежності від ступеня засвоєння й активного застосування норм і вимог суспільства. У широкому розумінні під соціалізацією розуміють процес «вростання» людини в соціум, оволодіння нею нормами, цінностями, звичаями, традиціями конкретного суспільства. Але в процесі соціалізації, крім норм і цінностей, індивід засвоює також й різноманітні соціальні ролі, яких потребує суспільство, до якого належить індивід.

У процесі соціалізації та соціальної адаптації людина не лише засвоює досвід й опановує навички соціальної поведінки, а й набуває власної індивідуальності складним шляхом. Набутий соціальний досвід не лише складає основу процесу соціалізації і суб'єктивно засвоюється, а й активно переробляється, перетворюючись на джерело індивідуалізації особистості.

Порушення формування психологічної та соціальної компетенції і породжує поведінкові девіації підлітків. Тому поява девіантної поведінки підлітків зумовлена соціальними умовами існування, що знижують його адаптивні можливості у мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях, особливостях емоційно-вольової та інтелектуальної сферах[4].

У соціальній психології ресоціалізація розглядається як процес засвоєння нових ролей і цінностей, які замінюють асоціальні. Ресоціалізація – поняття багатоманітне в плані його розуміння.

Цікавою в цьому контексті є думка Ю. Жульова щодо необхідності враховувати значення префікса «ре», що дозволяє розуміти ресоціалізацію як «відновлення чи повторність дії» і як «протидія» асоціальної деградації особистості [6].

Л.І. Казміренко розглядає поняття ресоціалізації з позиції психології як систему заходів протидії десоціалізації особистості, а з іншого боку – процес

повторного внутрішнього пристосування до життя в суспільстві

Дослідник Н. Сметзер, ре соціалізацією розглядає як засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх, що не засвоїлись або застаріли. Психологи називають це процесом повторного входження колишнього девіанта в систему уявлень про цінності, що існують у суспільстві. Потреба в ре соціалізації виникає тоді, коли людина після тривалої перерви у виконанні певної ролі повертається до її виконання, але вже в нових обставинах.

Процес ресоціалізації довготривалий, багатоаспектний та включає такі етапи:

1. Початкова ресоціалізація – передбачає руйнування стереотипів девіантів, виконується

цільова функція ресоціалізації, яка здійснює можливість зміни поведінки девіанта на соціально позитивну, котра підтримується суспільством.

2. Часткова ресоціалізація – допускає можливість рецидивів девіантної поведінки, які виникають унаслідок стереотипів та інерції думки найближчого довкілля девіанта.

3. Повна ресоціалізація – це завершений процес формування позитивної самосвідомості, соціально зорієнтованої поведінки, здатності до самоаналізу та самовиховання [1].

У колективній монографії, підготовленій науковцями лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, розглядаються психологічні механізми адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища через аналіз особливостей їх функціонування на прикладі Образу Я, ціннісно-сміислової сфери, рефлексії, емпатії, саморегуляції, емоційної сфери [4].

Дослідники виокремлюють методи та форми впливу у роботі з девіантними підлітками: виховні заходи, заохочення, переконання, навіювання, психотренінг, психологічне консультування, психотерапія.

Питання психології

Максимова Н., зазначає, що основною умовою адаптації є включення девіанта у нову систему стосунків та зміни його світосприйняття. Це в свою чергу стане поштовхом до нового ставлення до себе, що є психологічним підґрунтям процесу соціальної адаптації.

Включення механізмів ресоціалізації передбачає застосування корекційно-розвивальної роботи, яка передбачає нейтралізацію асоціальних установок, уявлень, цінностей, мотивів, стереотипів поведінки й формування нових, соціально прийнятних. Психологічні механізми ресоціалізації спрямовані на соціальну, педагогічну та психологічну корекцію девіантної поведінки.

Корекційно-розвивальна робота з девіантними підлітками вкрай ускладнена через те, що вони часто не усвідомлюють необхідність вирішення своїх внутріособистісних і навіть міжособистісних конфліктів, а то й взагалі вважають, що в них цих конфліктів немає.

Проблема зміни соціальної ситуації розвитку дитини, окрім багатоаспектності, має ще одне ускладнення — етичне, оскільки пов'язана з втручанням у життя родини. Без позитивних змін соціальної ситуації розвитку ресоціалізація неможлива. Процес ресоціалізації неповнолітніх громадян, що базуються на психологічних механізмах ресоціалізації потребує створення належного виховного середовища.

Ресоціалізація, механізмом якої є соціально-психологічна корекція доцільно здійснювати відповідно до типу соціальної дезадаптації. На думку української дослідниці А. Грись як один з механізмів ресоціалізації девіантів є трансформація образу Я. Образ Я соціально дезадаптованих неповнолітніх — ключова психоструктура навколо якої обертаються різного роду взаємозв'язки — пошук і відновлення яких у процесі ресоціалізації є головним завданням психолога.

Психологічні механізми функціонування образу Я соціально

дезадаптованих неповнолітніх громадян, які необхідно розуміти психологу для успішної роботи з цим контингентом: усвідомлення множинності Я клієнта, рівень розвиненості Я, ступінь злиття з іншими, відслідковування динамічності структури Я, співвідношення між собою травмованих та уцілілих (здорових) частин Я, які виступають основними психологічними механізмами ресоціалізації осіб із девіантною поведінкою.

Важливим етапом у процесі ресоціалізації є формування ціннісних орієнтацій девіантів, С. Єфименко виокремлює психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій: психологічні; комунікативні.

Дослідники вважають, що перший психологічний механізм, що забезпечує формування настановлень це — інтеріоризація. Засвоєння цінностей відбувається також за допомогою іншого процесу, саме — ідентифікації. Наступний психологічний механізм, що розглядається як запорука формування ціннісних орієнтацій — це інтерналізація.

Важливо також звернути увагу, що соціальна дезадаптація підлітків обумовлена системою внутрішніх детермінант, серед яких — мотиви, особистісні настанови та ціннісні і життєві орієнтації підлітків із девіантною поведінкою. Отже, одним із механізмів ресоціалізації підлітків із девіантною поведінкою в умовах системних суспільних змін є соціально спрямована мотивація досягнення успіху.

У психолого-педагогічній літературі розглядають соціалізацію, десоціалізацію, ресоціалізацію, соціальну адаптацію та соціальний контроль як механізми соціальної взаємодії особистості та суспільства.

В. Вілюнас виділяє в якості чинників розвитку мотивації людини виховні впливи, які виходять з найближчого оточення, а фактором дисгармонійного розвитку - неблагополуччя сім'ї. Важливий вплив на формування соціально-пізнавальної мотивації підлітка має інтимно-особистісне

спілкування з однолітками, що є провідною діяльністю цього вікового періоду.

Отже, формування у підлітка внутрішньої мотивації до змін, передбачає дотримання ряду положень: мотивація до змін має бути внутрішньою, а не зовнішньою; агресивне переконання є неефективним у процесі розв'язання сумнівів і протиріч, що виникають у особи з проблемною поведінкою; особа має усвідомлювати наявність протиріч у своєму ставленні до проблеми; стиль спілкування має бути спокійним і дипломатичним; готовність до змін не виникає сама собою, а є результатом особистісних переживань; партнерські стосунки можуть допомогти людині досягти бажаних змін.

До мотиваційних стимулів укріплення ефективності соціально-позитивної поведінки науковці відносять – прямі неімперативні форми впливу, навіювання, маніпуляція, мотивація, що викликана привабливістю об'єкта, інколи прямі імперативні форми впливу.

Досліджуючи девіантних підлітків, науковці акцентують увагу на низькому рівні здатності до рефлексії. Відсутність рефлексивності знімає з девіанта суб'єктну відповідальність за все, що з ним відбувається. Рефлексія виступає провідним механізмом адаптації, смисловим наповненням самоусвідомлення, самовизначення і самоконтролю особистості.

А. В. Карповим рефлексія розуміється як синтетична психічна реальність, яка є одночасно процесом, властивістю та станом, притаманним лише людині, і стан усвідомлення будь чого, і процес репрезентації психіки свого власного змісту.

Головна адаптивна функція рефлексії полягає у створенні уявлень про чіткість меж власного «Я» в навколишньому світі, про свою унікальність і самооцінку, про неможливість ототожнення власного «Я» з іншим «Я», або подією, що відбувається. Рефлексія, необхідна, зокрема, для усвідомлення особою себе в новій ролі, усвідомлення в собі властивостей і якостей,

які з'явилися або перетворилися, усвідомлення змін «Я», є пусковим механізмом всіх її складових процесів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Змістовний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволив визначити основні поняття, розглянути ідеї фахівців (педагогів, психологів, соціологів і т. ін.) з досліджуваного питання, проаналізувати сучасний підхід до розуміння девіантної поведінки, виокремити методи та форми впливу у роботі з девіантними підлітками у процесі ресоціалізації. У дослідженні розглядаємо девіантну поведінку підлітків як таку, що відхиляється від прийнятих у суспільстві соціально-моральних норм і цінностей, виявляється в соціально неприйнятних способах самоствердження й ускладнює процеси саморозвитку та конструктивної самореалізації особистості.

Порушення формування психологічної та соціальної компетенцій і породжує поведінкові девіації підлітків. Основною причиною формування соціально-дезадаптивної поведінки підлітків є фрустрація трьох основних соціальних потреб: у самоповазі, у визнанні значущих дорослих, у визнанні однолітками. Серед чинників девіантної поведінки підлітків вчені виокремлюють: соціально-економічні, соціально-педагогічні, соціально-культурні, психологічні, біологічні.

Ресоціалізацію розглядаємо як засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх, що не засвоїлись або застаріли. Процес ресоціалізації - повторне входження колишнього девіанта в систему уявлень про цінності, що існують у суспільстві.

Потреба в ресоціалізації виникає тоді, коли людина після тривалої перерви у виконанні певної ролі повертається до її виконання, але вже в нових обставинах. Процес ресоціалізації довготривалий, багатоаспектний та включає такі етапи: початкова ресоціалізація, часткова ресоціалізація, повна ресоціалізація. Проаналізовано погляди дослідників на психологічні механізми

Питання психології

адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища через аналіз особливостей їх функціонування на прикладі Образу Я, ціннісно-сислової сфери, рефлексії, емпатії, саморегуляції, емоційної сфери. Визначено основні методи та форми впливу у роботі з девіантними підлітками: виховні заходи, заохочення,

переконання, навіювання, психотренінг, психологічне консультування, психотерапія. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці та проведенні соціально-психологічних тренінгів з метою попередження виникнення девіантної поведінки підлітків.

Список використаних джерел

1. Бамбурак Н. М. Аналіз наукових досліджень процесу ресоціалізації звільненого правопорушника / Н. М. Бамбурак // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. - 2014. - Вип. 1. - С. 3-13.
2. Козубовська І. В. Природа девіантної поведінки неповнолітніх / І. В. Козубовська, Р. В. Козубовський // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2018. - Вип. 1. - С. 101-104.
3. Козубовський Р. Девіантна поведінка неповнолітніх як соціально-педагогічна проблема / Р. Козубовський // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2014. - Вип. 31. - С. 74-76.
4. Психологічні механізми ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою в умовах суспільних змін : монографія / Максимова Н. Ю., Грись А. М., Манілов І.Ф., Литвинчук Л.М., Рябовол Т.А., Філоненко Л.А., Максим О.В., Щербина-Прилука В.М.; за ред. Н. Ю. Максимової. – К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. – 272 с.
5. Самойлов А. М. Класифікація типів девіантної поведінки / А. М. Самойлов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. - 2013. - Вип. 36. - С. 43-48
6. Царькова О. В. Ресоціалізація засуджених як один з важливих напрямків профілактики рецидивної злочинності / О. В. Царькова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. - 2012. - Вип. 43(2). - С. 235-242.

References

1. Bamburak N. M. (2014). Analiz naukovikh doslidzhen protsesu resotsializatsii zvilnenogo pravoporushnika [The scientific analysis of resocialization delinquent]. Naukoviy visnik Lvivskogo derzhavnogo universitetu vnutrishnikh sprav. seriya psikhologichna, 1, 3-13 (in Ukraine).
2. Kozubovska I. V., Kozubovskiy R. V. (2018). Priroda deviantnoï povedinki nepovnolitnikh [The nature of deviant behaviour of juveniles]. Naukoviy visnik Uzhgorodskogo natsionalnogo universitetu. Seriya : Pedagogika. Sotsialna robota, 1, 101-104 (in Ukraine).
3. Kozubovskiy R. (2014). Deviantna povedinka nepovnolitnikh yak sotsialno-pedagogichna problema [Deviant behavior of minors as a socio-pedagogical problem]. Naukoviy visnik Uzhgorodskogo natsionalnogo universitetu. Seriya : Pedagogika. Sotsialna robota, 31, 74-76 (in Ukraine).
4. Maksimova N. Yu., Gris A. M., Manilov I.F., Litvinchuk L.M., Ryabovol T.A., Filonenko L.A., Maksim O.V., Shcherbina-Priluka V.M. (2018). Psikhologichni mekhanizmi resotsializatsii osib z deviantnoyu povedinkoyu v umovakh suspilnikh zmin : monografiya. [Psychological mechanisms of resocialization of persons with deviant behavior in the conditions of social changes]. Institut psikhologii imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukraïni, (in Ukraine).
5. Samoylov A. M. (2013)/ Klasifikatsiya tipiv deviantnoï povedinki, [Classification of types of deviant behavior]. Suchasni informatsiyni tekhnologii ta innovatsiyni metodiki navchannya v pidgotovtsi fakhivtsiv: metodologiya, teoriya, dosvid, problem, 36, 43-48 (in Ukraine).
6. Tsarkova O. V. (2012). Resotsializatsiya zasudzhenikh yak odin z vazhlivikh napryamkiv profilaktiki retsidivnoï zlochinosti. [Resocialization condemned as one of the major directions preventive maintenance the repeating of criminality]. Visnik Kharkivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni G. S. Skovorodi. Psikhologiya. 43(2), 235-242 (in Ukraine).

Резюме

Березовская Л. И. кандидат психологических наук, доцент,
Национальный университет «Львівська політехніка».

Ямчук Т. Ю. кандидат психологических наук,
Мукачевский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Статья посвящена процессу ресоциализации подростков с девиантным поведением, обозначены основные аспекты девиантного поведения как социально-психологической проблемы, представлены подходы к классификации девиантного поведения. Выделены основные факторы, обуславливающие развитие девиантных форм поведения. Анализируются и систематизируются различные взгляды к определению понятия «ресоциализация», конкретизируются психологические механизмы ресоциализации подростков с девиантным поведением. Рассмотрены методы и формы воздействия в работе с девиантными подростками в процессе ресоциализации.

Ключевые слова: девиантное поведение; делинквентное поведение; асоциальное поведение; социализация; ресоциализация.

Summary

Berezovska L. I. Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor Lviv Polytechnic National University

Yamchuk T. Y. Candidate of Psychological Sciences,
Mukachevo State University

PECULARITIES OF TEENAGERS' RESOCIALIZATION WITH DEVIANT BEHAVIOR

Introduction. Significance of a given topic is that effectively organized correctional and developmental work of resocialization should be efficient direction of work with deviant citizens

Purpose. The aim of the article is to theoretically substantiate psychological mechanisms, methods and forms of influence in the process of teenagers' resocialization with deviant behavior.

Methods. Methods of theoretical study (analysis, synthesis, analogy)

Originality. This study is aimed at highlighting the teenagers' resocialization process (with deviant behavior). The main aspects of deviant behavior as social and psychological problem have been outlined and approaches to classify the deviant behavior have been determined. The crucial factors, which cause the development of deviant forms of behavior, were defined: socio-economic, socio-pedagogical, socio-cultural, psychological, biological. Various opinions to define the term "resocialization" are analyzed and systematized, psychological mechanisms of resocialization of teenagers with deviant behavior are specified. Methods and forms of influence according to work with deviant teenagers in the process of resocialization were demonstrated.

Conclusion. Substantive analysis of scientific literature of the issue under study gave a chance to define the main terms, consider the ideas of the study, analyze the modern approach to understand the deviant behavior, identify the methods and forms of influence related to work with deviant teenagers in the process of resocialization.

Key words: deviant behavior; delinquent behavior; antisocial behavior; socialization; resocialization.

Автори заявляють об відсутності конфлікту інтересів.

Received/Поступила: 08.11 20

Беспалько А. О. ад'юнкт штатний науково-організаційного відділення Військового інституту
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
<https://orcid.org/0000-0002-7941-9909>

ПРО ОБУМОВЛЕНІСТЬ ДОМІНУЮЧОЇ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ РІВНЕМ АДАПТИВНОСТІ УЧАСНИКА БОЙОВИХ ДІЙ

Стаття присвячена аналізу проблеми діагностики виснаженості копінг-ресурсів особистості військовослужбовця – учасника бойових дій. Розкривається рівень адаптивних можливостей військовослужбовців, розглядається зв'язок домінуючої копінг-стратегії з рівнем адаптивності учасника бойових дій.

Ключові слова: копінг-ресурси; психологічна виснаженість; учасник бойових дій; адаптаційний потенціал; вектор копінг-стратегій.

Вступ.

Актуальність теми. З 2014 року спостерігається підвищений рівень уваги до висвітлення проблеми впливу бойових дій на особистість військовослужбовця. У переважній більшості публікацій розглядається руйнівний вплив на особистість психотравмуючих чинників бойової обстановки, актуалізуються питання негативних психічних станів, психологічної стійкості та готовності військовослужбовців до участі у бойових діях, організації та здійснення соціально-психологічної реадaptaції учасників бойових дій. Проте, у більшості наукових праць питанням діагностики актуального психофізіологічного стану учасника бойових дій майже не приділено належної уваги, а наявні дослідження мають загальний та обмежений характер.

Мета – розкриття обумовленості домінуючої копінг-стратегії рівнем адаптаційного потенціалу учасника бойових дій.

Завдання статті – визначення рівня адаптації військовослужбовців; виявлення домінуючих копінг-механізмів військовослужбовців після участі у бойових діях; визначення кореляційних зв'язків між копінг-стратегіями та рівнем (низький, високий) основних показників адаптаційного потенціалу.

Теоретичне підґрунтя.

Участь у бойових діях тісно пов'язана із надмірним стресовим навантаженням на особистість військовослужбовця-комбатанта. У свідомості більшості населення та профільних спеціалістів існує уявлення про те, що по завершенню участі у бойових діях їх учасників переслідують проблеми із соціальною дезадаптацією, відсутністю позитивних механізмів протистояння стресовому навантаженню, розвитком посттравматичного стресового розладу.

З'являється все більше досліджень, у яких не лише констатується деструктивний бік психотравми, але й емпірично підтверджуються позитивні або адаптаційні зміни особистості внаслідок переживання психотравмуючої події. Так, В. Осьодло та Д. Зубовський зазначають, що на противагу традиційній та широко представленій «патологізованій» парадигмі, що відповідала на питання про те, яким чином вплив стресорів призводить до небажаних хворобливих наслідків, все активніше протиставляється нова – позитивно орієнтована [1]. Проте, не викликає сумніву той факт, що тривале перебування у надмірному стресовому навантаженні призводить до виснаженості особистості, її копінг-ресурсів. Рівень виснаженості особистості має прямий причинно-

наслідковий зв'язок із рівнем стресового навантаження, що знаходить своє відображення в рівні адаптаційних можливостей особистості та виборі переважаючого вектору копінг-стратегії.

По ствердженню Г.Сельє, стрес це не тільки нервово напруження, а й постійний стан людини, його якісна характеристика, що дозволяє охарактеризувати адаптаційні можливості в несприятливих умовах зовнішнього середовища. Рівень стресового впливу на людину залежить від сукупності багатьох факторів: фізичного та психічного здоров'я, індивідуальних особливостей людини, розвитку механізмів психологічного захисту, наявності (відсутності) соціальної підтримки в стресових (напружених) ситуаціях [2].

Вище зазначене надає можливість припустити, що рівень виснаженості особистості або рівень стресового навантаження є суб'єктивною оцінкою фізіологічного та психологічного самопочуття особистості, що знаходить своє відображення у адаптаційних можливостях людини, рівні її емоційної стабільності (стійкості/нестійкості), рівні тривожності, виборі домінуючої копінг-стратегії. Доречно зазначити, що формуючі стресове навантаження чинники не є лише сумою особистісних характеристик та сили несприятливих життєвих подій, а є динамічним співвідношенням стійких якостей особистості, стереотипів поведінки, неусвідомлених вчинків та вмінь, що пов'язані із контролем власного емоційного стану, налагодження дієвої внутрішньої комунікації у соціальних групах, здійсненні особистісного контролю над стресовою ситуацією. Ефективне подолання стресової ситуації залежить передусім від змісту копінг-ресурсів, які визначають копінг-механізми та копінг-стратегії. Копінг або використовується людиною, як суб'єктом своєї діяльності, або у випадку неспроможності його застосування, а саме відсутності необхідних копінг-ресурсів або відсутності доступу до них, людина перетворюється на пасивну істоту [3].

Ефективний копінг відіграє важливу роль в підтримці особистісного здоров'я, сприяє більш швидкому одужанню та відновленню, знижує шкідливу дію стресорів та забезпечує необхідною кількістю ресурсів адаптивну функцію людини (надає впевненості, підтримує самоідентичність та самоповагу, формує позитивний соціальний мікроклімат). Із вище зазначеного простежується взаємозалежність між копінг-стратегіями, адаптивним потенціалом та копінг-ресурсами. Визначення рівня адаптивного потенціалу та домінуючого вектору копінг-стратегії надасть можливість зробити висновки про рівень наявності копінг-ресурсів особистості, їхню виснаженість.

Методи дослідження.

Для реалізації поставлених завдань було використано такі методи дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури); *емпіричні* (спостереження; бесіда; тестування: багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» розроблений О. Маклаковим і С. Чермяніним (1993) та копінг – тест (Лазарус) в адаптації Л. Вессермана[4]).

Результати дослідження подано за вибіркою по різних вікових категоріях. Вік учасників коливається в межах від 18 до 58 років. Середній вік – 31 рік. Відповідно до результатів експериментального дослідження вибірка респондентів була розділена на чотири групи. Перша група – військовослужбовці 18 – 21 рік; друга група – військовослужбовці 22 – 31 рік; третя група – військовослужбовці 32 – 41 років та четверта група – військовослужбовці вікової групи 42 + років.

Результати та їх обговорення.

За результатами використання багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» констатуємо, що високий рівень нервово-психічної стійкості спостерігається у 15,4% респондентів: це добра поведінкова регуляція, висока адекватна самооцінка і

Питання психології

реальне сприйняття дійсності. 52,3% респондентів характеризуються середнім рівнем нервово-психічної стійкості, 31,1% – низьким. У 20,3% респондентів дослідження виявлений високий рівень комунікативного потенціалу, 47,8% характеризується середнім рівнем комунікативного потенціалу та 29,6% респондентів – низьким. Отриманні дані свідчать, що близько 30% особового складу відчуваю

психологічне навантаження під час налагодження соціальних контактів. За шкалою морально-етичної нормативності 13,4% респондентів дослідження демонструють високі показники, що свідчить про реальну оцінку свого роль у суспільстві, соціальній групі, а їхня поведінка зорієнтована на дотримання загальноприйнятих норм поведінки.

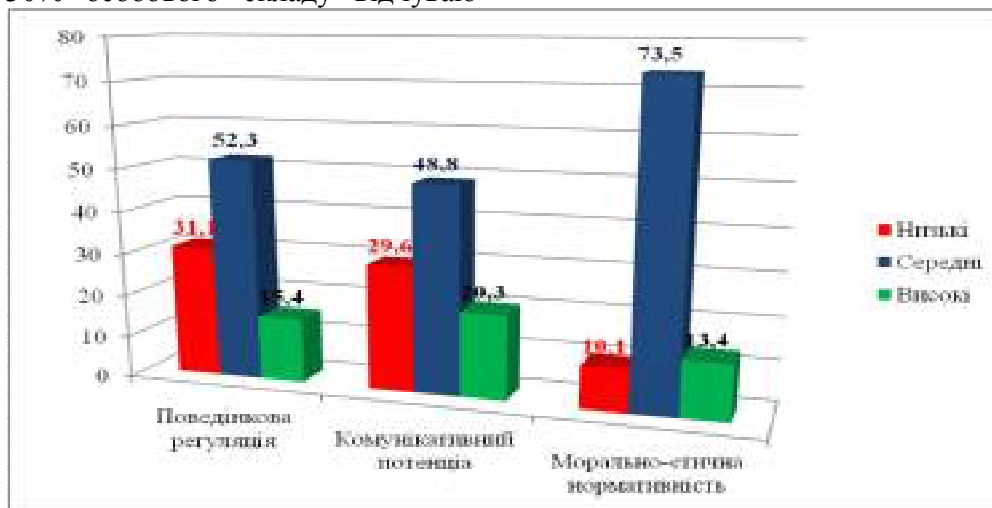


Рисунок 1 – Розподіл обстежуваних за трьома основними шкалами багаторівневого особистісного опитувальника “Адаптивність”

Таблиця 1.

Середні показники за основними шкалами по групах респондентів.

Адаптивність	Групи	N	Середні показники	Стандартне відхилення
НПС	1	105	4,81	1,8
	2	252	4,71	1,76
	3	121	5,42	1,95
	4	113	5,08	2,21
КП	1	105	5,16	2,15
	2	252	4,52	2
	3	121	5,42	2,8
	4	113	5,29	2,48
МН	1	105	5,11	1,44
	2	252	5,04	1,65
	3	121	6	1,72
	4	113	5,33	2,05

Примітка: НПС – нервово-психічна стійкість; КП – комунікативний потенціал; МН – морально-етична нормативність.

Табл. 1 демонструє порівняльні показники за основними шкалами по групах респондентів. Порівняльні показники вказують на певні адаптивні відмінності у різних вікових групах респондентів. По основних шкалах методики найвищі

показники отримані у третій групі респондентів (вікова категорія з 32 до 41 року, середній вік – 31,6), що свідчить про більш високу нервово-психологічну стійкість, наявність особистісного бажання до налагодження дієвого внутрішньо-

Питання психології

комунікаційного процесу у соціальних групах, дотримання загальноприйнятих моральних і правових норм поведінки. Це пояснюється тим, що орієнтовно в 30 років в житті людини настає криза молодості, під час якої відбувається переоцінка особистісних цілей, смислу особистого життя, завершується процес формування відповідальності за власні дії, вчинки [5].

При здійсненні статистично-математичного порівняння груп респондентів із середніми результатами всіх респондентів встановлено, що при t – критичному 1,96 статистично значимі відмінності виявлено у третій групі респондентів за двома шкалами: нервово-психічна стійкість (2,47) та комунікативний потенціал (5,63).

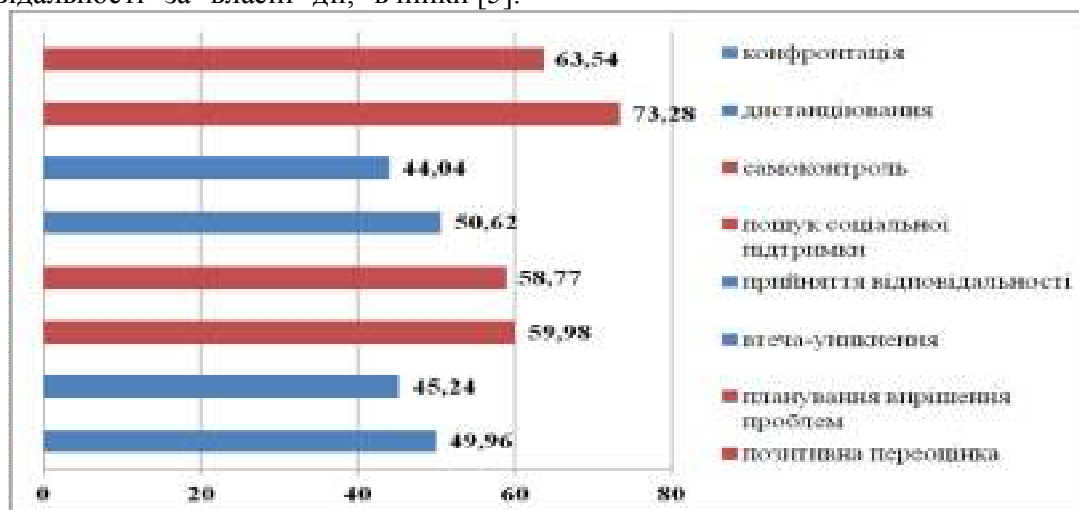


Рисунок 2. Показники копінг-стратегій по виборці в цілому.

Із показників, що зазначені на рисунку 2 можна зробити висновки про те, що в стресових ситуаціях респонденти більш схильні до використання таких копінг-стратегій, як планування вирішення проблем (73,28), позитивна переоцінка (63,54). В свою чергу, рідше – до втечі-уникнення (44,04) та дистанціювання (45,24). Тобто, тут спостерігається тенденція до пошуку позитивних рішень для вирішення проблемних ситуацій, за рахунок особистісного саморозвитку, самовдосконалення та самозростання.

Для більш детального аналізу отриманих даних у рисунку 3 пропонується рівень виразності копінг-стратегій у відсотках за кількістю виборів за шкалами. Як бачимо, до конфронтаційного копінгу в стресовій ситуації не схильні 36% респондентів (обмежене використання), 32,3% респондентів здатні використовувати його на помірному рівні, а 31,6% респондентів надають перевагу зазначеній копінг-стратегії. Отримані результати засвідчують факт, що 31,6%

військовослужбовців – учасників бойових дій схильні до використання агресивних зусиль для внесення змін у проблемну ситуацію, проявлення ворожості та готовності до ризику при вирішенні проблем, що викликають стрес, тобто в першу чергу орієнтуються на емоційну складову при вирішенні проблемних ситуацій.

39,3% учасників дослідження майже або практично не схильні до дистанціювання від проблеми, 45,1% використовують зазначену копінг-стратегію у середній мірі, а 15,4% використовують дану копінг-стратегію на високому рівні тобто віддають їй перевагу. Отримані результати свідчать, що лише 15,4% респондентів докладають когнітивні зусилля для відокремлення від ситуацій, що викликають стрес та для зменшення її рівня вагомості у особистому сприйнятті та інтерпретації.

8,7% учасників дослідження в стресовій ситуації не схильні до здійснення самоконтролю, 46,8% здійснюють самоконтроль на посередньому рівні, а 44,4% надають

Питання психології

перевагу зазначений копінг-стратегії. Отримані результати свідчать, що майже половина респондентів прикладають зусилля для здійснення урегулювання власних емоцій та особистої поведінки в стресових ситуаціях.



Рисунок 3. Рівень виразності копінг-стратегій в стресових ситуаціях (у відсотках)

До пошуку соціальної підтримки в стресових ситуаціях 18,5% учасників дослідження не проявляють схильності, 19,5% використовують зазначену копінг-стратегію в середній мірі, а 61,9% надають їй перевагу. Отримані результати свідчать про те, що значна кількість респондентів прикладають особистісні зусилля для пошуку дієвої інформаційної та емоційної підтримки. Зазначений результат свідчить про високий рівень згуртування військових колективів, високий рівень довіри та якісно налагоджену систему внутрішньої комунікації.

18,5% учасників дослідження не виявили схильні до прийняття відповідальності у стресовій ситуації, 61,6% використовують зазначену копінг-стратегію на середньому рівні, а 19,8% надають їй перевагу. Отримані результати свідчать про те, що лише 19,8% респондентів здатні до прийняття на себе відповідальності за прийняті рішення, відстоювання особистісних (колективних) інтересів, чітко визначати свою роль і місце у процесі вирішення проблемної ситуації.

37,7% учасників дослідження майже або ніколи не використовують копінг-стратегію втеча-уникнення для вирішення проблемної ситуації, 54,8% використовують зазначену копінг-стратегію в середній мірі, а 7,4% надають їй перевагу. Отримані результати

свідчать про те, що лише 7,4% респондентів прикладають когнітивні або поведінкові зусилля для самоусунення від вирішення ситуацій, що провокують виникнення стресу. Зазначений результат з позитивної сторони характеризує учасників російсько-українського збройного протистояння на сході України та свідчить про свідомий рівень особистісного вибору про необхідність територіального захисту України, достатній рівень мотиваційної готовності.

3,7% учасників дослідження практично не схильні до здійснення планованого вирішення проблем, 15,4% використовують зазначену копінг-стратегію в середній мірі, а 80,8% респондентів використовують її на високому рівні. Отримані результати свідчать про те, що 2/3 респондентів докладають мимовільні проблемно-сфокусовані зусилля для позитивного змінення проблемної ситуації, використовуючи аналітичний підхід, тобто схильні до аналізу та когнітивного моделювання.

До позитивної переоцінки проблемної ситуації не схильні 0,6% учасників дослідження, 37,7% використовують зазначений механізм у середній мірі, а 61,6% респондентів систематично користуються зазначеною копінг-стратегією в повсякденній життєдіяльності. Отримані результати свідчать

Питання психології

про те, що значна частина військовослужбовців – учасників бойових дій схильні до переосмислення набутого життєвого досвіду (позитивного чи негативного) тим самим створюючи позитивні передумови для особистісного зростання,

саморозвитку.

В наступному аналізі продемонстрована порівняльна таблиця використання копінг-стратегій респондентами різних вікових категорій (груп).

Таблиця 2.

Використання копінг-стратегій респондентами різних вікових груп.

Види копінга	Групи	Кількість респондентів	Середні показники	Стандартне відхилення
Конфронтація	1	105	48,32	12,85
	2	252	50,79	14,15
	3	121	49,44	14,6
	4	113	50,19	15,67
Дистанціювання	1	105	45,8	16,54
	2	252	43,87	15,59
	3	121	46,18	17,51
	4	113	46,78	17,01
Самоконтроль	1	105	59,2	15,53
	2	252	59,77	14,75
	3	121	59,66	13,76
	4	113	61,48	11,96
Пошук соціальної підтримки	1	105	56,18	15,01
	2	252	59,39	14,06
	3	121	59,82	15,05
	4	113	58,67	14,4
Прийняття відповідальності	1	105	52,39	21,53
	2	252	48,45	18,11
	3	121	51,58	16,95
	4	113	52,77	17,41
Втеча-уникнення	1	105	44,86	13,27
	2	252	43,7	13,98
	3	121	43,58	14,07
	4	113	43,38	14,15
Планування вирішення проблеми	1	105	72,32	16,49
	2	252	73,13	16,58
	3	121	72,36	13,17
	4	113	74,29	13,76
Позитивна переоцінка	1	105	61,63	10,85
	2	252	61,96	11,89
	3	121	65,56	10,88
	4	113	66,67	10,64

Таблиця 2 ілюструє порівняльний аналіз використання копінг-стратегій респондентами різних вікових груп. По шкалі конфронтаційного копінга найвищі середні

результати зареєстровано у другій віковій групі (50,79), найнижчі – у першій (48,32). До дистанціюванню у проблемних ситуацій більшу схильність виявлено у четвертій

Питання психології

віковій групі (46,78), найменшу – у другій (43,87). Щодо здійснення самоконтролю, то зазначена копінг-стратегія найбільш притаманна четвертій віковій групі (61,48), а найнижчі показники по зазначеній шкалі (59,2) у першій віковій групі. До пошуку соціальної підтримки більш схильні військовослужбовці третьої вікової групи (59,82), а найменше – військовослужбовці першої вікової групи. Отримані результати засвідчують факт, що чим доросліша людина, тим більш активніше вона готова приймати відповідальність на себе та в повній мірі нести особистісну відповідальність за прийняті рішення та вчинки. Так, військовослужбовці четвертої вікової групи виявили найбільшу схильність до зазначеної копінг-стратегії (52,77), а найменше – друга вікова група (48,45). Щодо копінг-стратегії втеча-уникнення спостерігається протилежна ситуація, до зазначеної копінг-стратегії більш схильні військовослужбовці першої вікової групи (44,86), а найменш – військовослужбовці четвертої вікової групи (43,38). По шкалам планованого вирішення проблеми та позитивної переоцінки військовослужбовці четвертої вікової групи показали найбільш високі результати (74,29 та 66,67 відповідно), а найменші –

військовослужбовці першої вікової групи (72,32 та 61,63 відповідно).

При статистичному порівнянні результатів статистично значимих відмінностей не виявлено, але відповідно до отриманих результатів встановлено, що із збільшенням віку особистість більше віддає перевагу конструктивним копінг-стратегіям, що пов'язані із здійсненням аналітичних процесів, прийняттям відповідальності та пошуком адекватних шляхів вирішення проблемних ситуацій. Військовослужбовці молодшої вікової групи навпаки, більш схильні до проявлення певної агресії під час вирішення проблемних ситуацій, готовності до ризику та прикладання когнітивних зусиль до самоусунення від вирішення проблем. Тобто можна зазначити, що військовослужбовці молодшої вікової групи при вирішенні проблем в першу чергу покладаються на емоційну складову, а військовослужбовці старших вікових груп – на когнітивну.

Для виявлення тенденцій використання копінг-стратегій у стресових ситуаціях нами було виявлено кореляційні зв'язки між копінг-стратегіями та основними (базовими) показниками адаптивних можливостей військовослужбовців.

Таблиця 3.

Кореляційні зв'язки копінг-стратегій та рівнем показників адаптивних можливостей військовослужбовця.

	Низькі	Високі
НПС – конфронтація	0,195^{***}	0,083
НПС – дистанціювання	0,142^{**}	0,053
НПС – самоконтроль	0,058	0,172^{**}
НПС – пошук соціальної підтримки	0,123[*]	0,151^{**}
НПС – втеча-уникнення	- 0,065	- 0,032
НПС – прийняття відповідальності	0,035	- 0,044
НПС – планування вирішення проблем	- 0,043	0,046
НПС – позитивна переоцінка	0,08	0,187^{***}
КП – конфронтація	0,125[*]	0,15
КП – дистанціювання	0,137^{**}	0,192^{***}

Питання психології

КП – самоконтроль	0,004	0,119
КП – пошук соціальної підтримки	0,137**	0,352***
КП – втеча-уникнення	0,112	- 0,023
КП – прийняття відповідальності	- 0,037	- 0,064
КП – планування вирішення проблем	- 0,065	0,232***
КП – позитивна переоцінка	0,083	0,265***
МН – конфронтація	0,091	0,202
МН – дистанціювання	- 0,068	- 0,058
МН – самоконтроль	- 0,08	0,042
МН – пошук соціальної підтримки	0,292**	0,329***
МН – втеча-уникнення	0,011	- 0,17
МН – прийняття відповідальності	0,107	- 0,199
МН – планування вирішення проблем	- 0,452***	0,315**
МН – позитивна переоцінка	- 0,286**	0,052

Примітка: НПС – нервово-психічна стійкість; КП – комунікативний потенціал; МН – морально-етична нормативність.

* при $p \geq 0,1$; ** при $p \geq 0,05$; *** при $p \geq 0,01$ [6].

Таким чином, проведений кореляційний аналіз підтверджує взаємозалежність вибору домінуючих копінг-стратегій із рівнем основних показників адаптивного потенціалу людини, що в свою чергу підтверджує гіпотезу проведеного дослідження.

Висновки.

1. В результаті отриманих результатів багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» встановлено, що низькі показники низькі показники мають: за шкалою нервово-психічна стійкість – 30,1% респондентів, комунікативний потенціал – 29,6% та за основними шкалами методики зафіксовано у другій групі респондентів (від 22 до 31 року, середній вік групи – 26,1): нервово-психічна стійкість – 4,71; комунікативний потенціал – 4,52; морально-етична нормативність – 5,04. Найвищі середні показники нами було зафіксовано у третій групі (від 32 до 41 року, середній вік групи – 36,1): нервово-психічна стійкість – 5,42; комунікативний потенціал – 5,42; морально-етична

нормативність – 6. отримані результати свідчать про те, що особовий склад по завершенню кризи молодості є більш стійким до негативного стресового навантаження, є більш схильним до дотримання загальноприйнятих морально-правових норм поведінки, відкритими до налагодження соціальних контактів.

Загалом, за результатами тесту можна зробити висновки про те, що внаслідок тривалого навантаження стрес-чинників бойової обстановки близько третини залученого особового складу зазнає надмірного стресового навантаження, що призводить до загального виснаження організму особистості, що відображається на адаптаційних можливостях особистості.

2. За результатами статистичного опрацювання та порівняння отриманих за копінг-тестом результатів простежуються тенденція до змінення вибору профілюючої складової під час вирішення проблемних (кризових) ситуацій в залежності від віку. Так, особистість у молодшому віці надає перевагу емоційній складовій, а з

Питання психології

дорослішанням – на когнітивну, що передбачає переусвідомлення набутого життєвого досвіду, його переоцінку та готовність прийняття відповідальності. Крім того, позитивним є момент, що незалежно від вікової групи особовий склад спрямований на пошук дієвої соціальної та інформаційної підтримки найближчого соціального оточення (сім'я, друзі, товариші по службі, командири). З іншої сторони, відкритість до соціальної взаємодії є підтвердженням всезагального визнання заслуг захисників України перед суспільством, ознакою високої мотиваційної готовності українських військових.

3. Кореляційний аналіз підтвердив залежність вибору домінуючої копінг-стратегії від рівня адаптаційного потенціалу: із збільшенням адаптаційних показників перевага надається позитивним копінг-стратегіям, що передбачають когнітивне опрацювання набутого досвіду, його переусвідомлення та переоцінку, саморозвиток та самовдосконалення особистості. Відповідно до чого, знаходить своє підтвердження гіпотеза, що із виснаженням копінг-ресурсів адаптаційні можливості особистості знижуються, що

призводить до самоусунення, відсторонення від прийняття участі у вирішенні проблемних (суперечливих) ситуацій, що призводить до надмірної тривожності, нервовості та розвитку агресивності особистості.

4. Не викликає сумніву факт, що участь військовослужбовців у бойових діях супроводжується надмірним стресовим навантаженням, що призводить до виснаження копінг-ресурсів особистості. Отримані результати засвідчують найбільш вплив негативних стрес-чинників бойової обстановки на емоційну складову особистості. При цьому позитивним є виявлений факт зацікавленості 2/3 особового складу до залучення когнітивних резервів для пере опрацювання набутого досвіду, саморозвитку та самовдосконалення.

Вище зазначене надає можливість припустити, що найбільш дієвим механізмом відновлення особового складу буде когнітивно-поведінкова терапія, що спрямована в першу чергу на партнерську співпрацю учасників процесу із залученням їхнього когнітивного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Посттравматичне зростання особистості учасників бойових дій: сучасний стан та перспективи. Осьодло В.І., Зубовський Д.С. Український психологічний журнал № 1(3) 2017, ISSN 2520-6273 (online).
2. Selye, H. The Physiology and Pathology of Exposure to stress. Montreal: Acta, Inc., 1950; Selye, H. The stress of life. New York: McCraw-Hill, 1956; Selye, H. The stress without distress. Philadelphia: Lippincott, 1974; Selye, H. The stress concept and some of its implications. In: Human stress and cognition: An information processing approach. V. Hamilton and D.M. Warburton (Eds.). New York: Wiley, 1979, p.11-32.
3. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / [под ред. А. Журавлева и др.]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с. – (Интеграция академической и университетской психологии).
4. Практическая психодиагностика : Методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.
5. Токарева Н.М. Основи вікової психології: навчально-методичний посібник / Н.М. Токарева, Р.В. Шамко – Кривий Ріг, 2013 – 283 с. Режим звернення: http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream/0564/1757/1/%d0%92%d0%be%d0%b7%d1%80%d0%b0%d1%81%d1%82%d0%bd%d0%b0%d1%8f_%d0%bf%d1%81%d0%b8%d1%85%d0%be%d0%bb%d0%be%d0%b3%d0%b8%d1%8f.pdf (дата звернення 25.09.2020).
6. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. – Спб.: Речь, 2004. – 392 с.

References

1. Osyodlo V.I., Zubovsky D.S. (2017). Posttraumatichne zrostannia osobystosti uchasnika boiovutshchyn: suchasnyi stan ta perspektivu [Post-traumatic growth of the personality of combatants: current status and prospects]. Ukrainian Psychological Journal, 1(3), ISSN 2520-6273 (online) (in Ukrainian).
2. Selye, H. The Physiology and Pathology of Exposure to stress. Montreal: Acta, Inc., 1950; Selye, H. The stress of life. New York: McCraw-Hill, 1956; Selye, H. The stress without distress. Philadelphia: Lippincott, 1974; Selye, H. The stress concept and some of its implications. In: Human stress and cognition: An information processing approach. V. Hamilton and D.M. Warburton (Eds.). New York: Wiley, 1979, p.11-32.
3. Zhuravleva A. (2008). Sovladajchee povedenie: Sovremennoe sostojanie i perspektivu [Mastering behavior: The current state and prospects]. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 474. (Integration of academic and university psychology) (in Russian).
4. Raigorodsky D.Ya. (2002). Prakticheskaja psichodjagnostika: Metody i testy [Practical psychodiagnostics: Methods and tests]. Samara: BAHRAH-M, 672. (in Russian).
5. Tokareva N.M. (2013). Osnovy vikovoi psichologii: navchalno-metodicheskij posibnik [Fundamentals of age psychology: a textbook]. Kryvyi Rih, 283. Contact mode: http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream/0564/1757/1/%d0%92%d0%be%d0%b7%d1%80%d0%b0%d1%81%d1%82%d0%bd%d0%b0%d1%8f_%d0%bf%d1%81%d0%b8%d1%85%d0%be%d0%bb%d0%be%d0%b3%d0%b8%d1%8f.pdf (access date 25.09.2020) (in Ukrainian).
6. Nasledov A.D. (2004). Matematicheskie metody psichologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh. Uchebnoe posobie [Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation. Textbook]. Spb.: Rech, 392 (in Russian).

Резюме

Беспалько А. адъютант штатный научно-организационного отделения Военного института Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

ОБ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ДОМИНИРУЮЩЕЙ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ УРОВНЕМ АДАПТИВНОСТИ УЧАСТНИКА БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Статья посвящена анализу проблемы диагностики истощенности копинг-ресурсов личности военнослужащего - участника боевых действий. Раскрывается уровень адаптивных возможностей военнослужащих, рассматривается связь доминирующей копинг-стратегии с уровнем адаптивности участника боевых действий.

Ключевые слова: копинг-ресурсы; психологическая усталость; участник боевых действий; адаптационный потенциал; вектор копинг-стратегий.

Summary

Bespalko A. Adjunct of scientific-organizational section of Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

ON THE CONDITIONALITY OF THE DOMINANT COPING STRATEGY BY THE LEVEL OF ADAPTABILITY OF THE COMBATANT

Abstract. Since 2014, there has been an increased attention to the coverage of the problem of the combat actions impact on the personality of the serviceman.

The vast majority of publications consider the destructive impact of psycho-traumatic factors of the combat situation on the personality, actualize the issues of negative mental states, psychological stability and readiness of servicemen to participate in combat actions, organization and implementation of socio-psychological community reintegration of combatants. However, in most scientific works the diagnosis of the current psychophysiological state of a combatant is given almost no due attention, and the available research is general and limited.

The hypothesis of our study is the assumption that as a result of activities in extreme conditions on the personality of the serviceman is excessive stress, which leads to depletion of personality, which is reflected in reduced adaptive capacity and the choice of the dominant coping strategy.

Purpose. The goal is to reveal the conditionality of the dominant coping strategy by the level of adaptive potential of the combatant.

Питання психології

Methods. The following research methods were used to implement the tasks: theoretical (analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization, systematization of scientific literature); empirical (observations; conversation; testing: "Adaptability" – multilevel personal questionnaire by O. Maklakov and S. Chernyanin (1993) and a Lazarus coping test adapted by L. Wesserman).

Authenticity. The theoretical analysis shows the interdependence between coping strategies, adaptive potential and coping resources. Determining the level of adaptive potential and the dominant vector of coping strategy provides an opportunity to draw conclusions about the level of availability of coping resources of the individual, depleted state. Correlation analysis confirmed the dependence of the choice of the dominant coping strategy on the level of adaptation potential with increasing adaptive indicators, preference is given to positive coping strategies that envisages cognitive processing of acquired experience, re-awareness and reassessment, self-development and self-improvement. Subsequently, it proves a hypothesis that, the adaptive capacity of the individual decreases with the depletion of coping resources, which leads to self-elimination, exclusion from participation in solving problematic (contradictory) situations, which leads to excessive anxiety, nervousness and aggression of personality.

Conclusions. The results prove to the greatest influence of negative stressors of the combat situation on the emotional component of the personality.

At the same time, the fact that 2/3 of personnel is interested in attracting cognitive reserves for processing the acquired experience, self-development and self-improvement is positive. The mentioned above provides an opportunity to assume that the most effective mechanism for personnel recovery will be cognitive-behavioral therapy, which is aimed primarily at partnership of participants of the process with the involvement of their cognitive potential.

Key words: coping resources; psychological exhaustion; combatant; adaptation potential; vector of coping strategies.

Received/Поступила: 14.11 20

Вахоцька І. О. кандидат психологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
<https://orcid.org/0000-0002-1611-4059>

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЖЕРТВАМ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ У СУЧАСНІЙ СІМ'І

У статті розкрито процесуально-змістовні аспекти надання психологічної допомоги жертвам психологічного насилля у сім'ї. Обґрунтовується зміст програми профілактики психологічного насильства у сім'ї та реабілітації з метою модифікації відносин у системі сім'ї.

Ключові слова: психологічна допомога; жертви психологічного насилля; сучасній сім'я; профілактика психологічного насильства; реабілітація.

Вступ.

Актуальність теми. Емоційний стан подружжя є одним з основних індикаторів мікроклімату сім'ї, її психологічного здоров'я. Вважається, що воно залежить від цілої низки чинників: конфліктності подружжя, толерантності партнерів один до одного, поваги індивідуальності, ступеня самостійності, незалежності та відкритості спілкування кожного, які і забезпечують автентичність поведінки подружжя у шлюбних відносинах. Разом з тим, існують і неаутентичні взаємини, до яких багато авторів відносять орієнтацію подружжя на використання насильницьких форм комунікації. Насильство в сім'ї має різні види і форми, але їхнім наслідком завжди є психологічна та соціальна дезадаптація, серйозний збиток для здоров'я, стійке зниження якості життя не лише жертв насилля, але і членів їхньої сім'ї. Тому виокремлення питань психологічного насилля у самостійну соціальну проблему свідчить про її актуальність, необхідність розробки системи профілактичних і корекційних заходів, спрямованих на її вирішення [7; 8].

Мета статті – розкрити процесуально-змістовні аспекти організації надання психологічної допомоги жертвам психологічного насилля у сучасній сім'ї.

Завдання статті – обґрунтувати зміст програми профілактики психологічного насильства у сім'ї та реабілітації,

спрямованої на модифікацію відносин у системі сім'ї.

Теоретичне підґрунтя.

Аналіз сучасних наукових праць, присвячених проблемам сімейного насильства показує необхідність глибокого і систематичного вивчення цього феномену [2; 3; 4 та ін.]. У низці досліджень насильство у сім'ї розглядається як вплив комплексу чинників, які діють на загальносоціальному, соціально-психологічному та індивідуальному рівнях (О.М. Бадонов, О.Б. Бовть, Н.І. Гнатюк, О.М. Василенко І.А. Грабська, І.А. Кочергіна, Т.В. Лактіонова, А.П. Мальцева, А.В. Мірошніченко, О.М. Савчук, І.В. Сошникова, Г.А. Чупина, А.Б. Орлов та ін.). Разом із тим проблема надання психологічної допомоги особам, що пережили різні види психологічного насильства, потребує спеціального розгляду у психологічній науці і пов'язана із розробкою нових психолого-педагогічних технологій [5; 6].

Для досягнення мети і реалізації завдання дослідження було використано низку теоретичних методів – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння і систематизація українських і зарубіжних наукових джерел із проблеми психологічного насильства, зокрема у сім'ї.

Результати і обговорення.

Технологія надання психологічної допомоги особам, що пережили насильство

Питання психології

у сім'ї реалізується через спільну роботу професійних психологів, дитячих лікарів, фахівців соціальної роботи. В результаті їхніх зусиль проблемним сім'ям надається підтримка у вирішенні конфліктних ситуацій, психологічна підтримка постраждалим від насильства.

Принципи соціально-психологічної корекції і психотерапії жертв психологічного насилля та членів їхніх сімей повинні відповідати етапності, комплексності, наступності, послідовності. Психотерапія жертв насильства у сім'ї має бути комплексною і містити диференційоване поєднання методів психологічного консультування, сімейної, особистісно-орієнтованої, індивідуальної та поведінкової психотерапії.

Важливим моментом, що сприяє подоланню використання психологічного насильства у сім'ї, є налагодження рівноправної взаємодії усіх її членів. І ключовим моментом у вирішенні цього завдання може стати цілеспрямоване навчання членів сім'ї прийомам і методам цієї взаємодії. На основі досвіду роботи із профілактики насильства у сім'ї А.В. Мірошніченко стверджує, що саме психологічне насильство проявляється як вихідна форма будь-якого прояву насильства [8].

А.Бова, аналізуючи різні форми прояви психологічного насильства, виокремлює «активні аспекти» (вплив насильства на людину), «пасивні аспекти» (наслідки цього впливу на людини) та «інтерактивні аспекти» (проблеми взаємодії: непередбачуваність учасників взаємодії, їхню непослідовність у відносинах) [1]. Те, що А.Бова називає «інтерактивними аспектами» насильства, може стати ключовим моментом в усвідомленій відмові від застосування засобів насильства у людських відносинах.

Існують певні особливості надання допомоги людям (у тому числі дітям і підліткам), що постраждали від психологічного насильства: повне визнання основних прав на життя, особисту

недоторканність, захист, гідне існування; довіра до дітей і підлітків, навіть якщо вони фантазують із приводу ситуації насильства, адже потрібні переконливі причини для виникнення таких фантазій: дитині не просто зважитися на такий обман, отже, вона потребує допомоги; анонімність або конфіденційність, що підвищує ймовірність звернення за допомогою людей, що зазнали насильства; формування почуття безпеки у людей, які опинилися у ситуації насильства, як основи ефективної допомоги.

Обов'язковим аспектом допомоги жертвам психологічного насилля є роз'яснення їхніх основних прав: права на недоторканність; права на захист своєї честі; права довіряти своїм почуттям; права говорити «ні» дорослим; права розповісти про подію близькій людині, якщо подія бентежить або викликає неприйняття; права на отримання допомоги.

Загальні види психологічної допомоги жертвам психологічного насилля:

психопрофілактика (попередження). Це пропаганда рівноправних, ненасильницьких форм спілкування між людьми. Звернення до позитивних прикладів взаємин і конструктивних форм вирішення конфліктів та критичних ситуацій;

психологічна просвіта. Відбувається безпосередньо в процесі консультування, а також на лекціях, семінарах, тренінгах, конференціях шляхом розповсюдження знань та інформаційних матеріалів.

психодіагностика. Це виявлення проблем та інших психологічних показників за допомогою спеціально розроблених методик, опитувальників, тестів, практичних вправ;

психологічне консультування. Це психологічна допомога людям, які знаходяться в межах психологічної норми;

психотерапія. Спрямована на вирішення глибоких особистісних проблем і глибоку трансформацію особистості;

психіатрія. Це медичний вид допомоги із використанням медикаментів. Також використовуються прийоми гуманістичної психіатрії, яка розглядає людину не як хворого, а як людину з іншим світоглядом, використовує медикаменти обмежено;

психокорекція. Це метод відновлення норми, як з точки зору емоційного стану, так і з точки зору особистісних рис. Або напрацювання нового, раніше не використаного способу міжособистісного спілкування, нових, інших навичок.

Важлива особливість концепції допомоги жертвам насильства: «Не звинувачувати, а допомогти змінитися. Насильство є циклічним процесом, усі учасники якого – жертви у сьогоднішньому або минулому». Такий підхід дозволяє працювати не директивними методами, формуючи мотивацію.

Члени сім'ї, які найчастіше проявляють психологічне насильство часто не усвідомлюють факт жорстокого поводження з іншими членами родини. Усе це робить імперативні засоби впливу малоефективними, а пряму агітацію безадресною і ставить на перше місце завдання усвідомлення проблеми як особами, залученими до насильства, так і громадськістю. Проблема психологічного насильства розглядається як внутрішньоособистісна. Це групова дисфункція, відсутність навичок конструктивної взаємодії між людьми.

В процесі надання психологічної допомоги особам, що пережили насильство у сім'ї, доцільно використовувати модель «поетапних змін», запропоновану Дж.Прочаскою та Карлом ДіКлементе, яка базується на концепції, ідея якої полягає у тому, що поведінка не змінюється за один день, процес змін проходить декілька етапів, на кожному з яких фахівці мають реалізовувати певні специфічні етапи дії, враховуючи готовність особистості до такої зміни.

При роботі із сім'ями, які стикнулися із проблемою психологічного насильства, можуть бути застосовані психологічне

консультування; системна сімейна психотерапія; раціональна і когнітивна психотерапія. Комплексне втручання повинно бути спрямоване на оцінку психотравмуючої ситуації і формування нових уявлень про неї, вироблення адекватних форм реагування і поведінки, профілактику формування віктимних рис особистості у жертв насильства.

Психологічне консультування повинно бути сфокусоване на завданнях вирішення труднощів постраждалої особи через створення умов для вираження сильних емоцій, набуття нею почуття контролю над собою, чіткого визначення актуальних проблем, створення підстав прийняття себе і пережитої психотравмуючої події.

Під час психологічної корекції характерними у реакціях та ефект-синдромах постраждалих осіб було блокування переживання та вираження емоцій, відмова від діяльності, застрягання і ригідність на одному процесі реагування – горя чи смутку, надмірно гостре почуття провини за подію. У психологічному консультуванні фахівцю важливо зберігати нейтральність, толерантність, усвідомлювати та ідентифікувати власні почуття, висловлюючи лише ті відношення та емпатію, які допоможуть пацієнтам проявити відкритість і відчувати себе у безпеці.

Програма профілактики психологічного насильства у сім'ї та реабілітації спрямована на модифікацію відносин у системі сім'ї за допомогою психотерапевтичних та психокорекційних методів із метою усунення негативної психологічної симптоматики та підвищення функціональності сімейної системи.

Психологічні симптоми і проблеми розглядаються як результат дисфункціональних взаємодій членів сім'ї, а не як атрибуту того чи іншого члена родини («ідентифікованого клієнта»). Програма профілактики психологічного насильства у сім'ї та реабілітації реалізує підхід до вирішення проблем, і завдання

психотерапевта і полягає у тому, щоб змінити за допомогою відповідних впливів сімейну систему у цілому.

Метою психотерапії є гармонізація сімейних стосунків, покращення взаєморозуміння у сім'ї, ліквідація у подружжя негативних емоційних установок один до одного.

Сімейна система може бути описана за кількома параметрами. Можна виокремити шість інформативних параметрів: особливості взаємовідносин членів сім'ї; гласні і негласні правила життя у родині; сімейні міфи; сімейні кордони; стабілізатори сімейної системи; історія родини. Останній параметр важливий, оскільки для успішної роботи із сім'єю необхідно знати не лише сьогодинішній стан справ, який описується цими параметрами, але і те, яким чином сім'я досягла цього положення.

Завдання сімейної психотерапії: ліквідація неадекватних форм реагування, спілкування і поведінки, обумовлених особливостями особистості; зниження невротизації дружини; зміцнення орієнтації на здоровий спосіб життя.

Терапія сім'ї містить етап оцінки і чотири етапи корекції.

Етап оцінки. Критерії, що відрізняють функціональні сім'ї від дисфункціональних: проблема психологічного насильства у сім'ї не заперечується, а приймається; проблема розподіляється на усю сім'ю, а не виключно на «жертву»; сім'я орієнтована на вирішення проблеми, а не на обвинувачення; сім'я характеризується високою толерантністю (терпимістю); серед членів сім'ї існує висока прихильність; у родині відкрита комунікація; сім'я відрізняється високою згуртованістю; володіє гнучким розподілом сімейних ролей; для вирішення проблем сім'я використовує не лише внутрішні ресурси, але і зовнішні; у сім'ї відсутнє насильство.

Етапи корекції. Етап 1: Побудова терапевтичного альянсу. Коли сім'я і

терапевт прийняли рішення проводити психотерапію, на першому етапі необхідно, щоб якомога більше членів сім'ї висловили власні переживання і власну незадоволеність сімейними відносинами. Психотерапевт висловлює визнання і розуміння їхніх страждань. Демонстрація поваги терапевта до кожного члена сім'ї створює атмосферу довіри і сприяє проведенню ефективної терапії. Поступове висунення на перший план індивідуальних відмінностей у реакціях членів сім'ї веде до наступної стадії.

Етап 2: Відтворення проблеми. Кожен член сім'ї повідомляє власне бачення ситуації, пов'язаної із проблемою психологічного насильства. Слухаючи один одного, члени сім'ї прояснюють для себе, як проблема діє на кожного із них. Терапевт заохочує обговорення, під час якого фокус проблеми зсувається від члена сім'ї, так званої «жертви», до усієї сім'ї у цілому. На цьому етапі відбувається розпізнавання, дослідження і подолання почуття провини «жертви». В процесі обговорення терапевт звертає увагу на позитивні наслідки травмуючої події (наприклад, відчуття цінності відносин після сварки).

Етап 3: Переструктурування проблеми. Після обговорення особистого досвіду, емоційних реакцій і точок зору кожного члена сім'ї окремо усі вони об'єднуються у послідовне ціле. Терапевт повинен допомогти родині переформулювати особистий досвід і розуміння проблеми у спільний досвід, щоб у подальшому відбувся процес побудови сімейної «теорії загоєння». Проблема розглядається як звичайна перешкода, яке може бути подолана.

Етап 4: Розвиток «теорії загоєння». Мета терапії сім'ї – формування узгодженого бачення того, що трапилося у минулому, та оптимістичного погляду на здатність справлятися із труднощами у майбутньому. Бачення, яке розділяється усіма членами сім'ї, враховує реакції кожного, приносить згуртованість, – це

«теорія загоєння». Передбачається, що поява «теорії загоєння» може бути критерієм успішного завершення сімейної терапії.

Відповідно до викладеного вище можна сформулювати принципи консультивання сімей із різним ступенем вираженості психологічного насильства:

1. Під час психологічного консультивання сім'ї із проблемами насильства пріоритетну увагу слід приділяти психологічному насильству.

2. Якщо це сім'я із проблемами психологічного насильства, пріоритетну увагу слід приділяти неадекватності (патології) батьківських функцій.

3. Якщо це сім'я з неадекватністю батьківських функцій, пріоритетом стають механізми неприйняття самих себе у батьків.

4. Якщо мова йде про консультивання батьків із проблемами неприйняття себе, пріоритетом стають інтраперсональні процеси блокування (фрустрації), дисоціації (розщеплення) і витіснення зі свідомості батьків своїх власних сутнісних (у широкому сенсі – вітальних) проявів, тобто динамічні аспекти «негативної психології» (А.Монегетті), процеси персоналізації (А.Б. Орлов) – формування персональних і тіньових особистісних складових.

5. Під час консультивання батьків із вираженими ефектами процесу персоналізації пріоритетом стають прецеденти та умови процесів персоніфікації, альтернативних процесів персоналізації.

Така стратегія консультаційної психологічної практики відкриває шлях до створення нових, вільних від насильства форм батьківської функції.

Що стосується сімейної терапії із жертвами психологічного насильства, то моделлю терапії, яку краще використовувати у цьому випадку, є так звана модель розв'язання ситуації, яка складається з 3 стадій: стадії заперечення; проміжної стадії; стадії вирішення. На

стадії заперечення батько, не брав участь у психологічному насильстві заперечує факт насильства, звинувачує дитину в обмані і захищає «гвалтівника». На проміжній стадії він починає визнавати факт психологічного насильства і стає союзником дитини. На стадії вирішення цей батько починає надавати підтримку дитині і опрацьовує почуття провини за відмову захистити дитину на стадії заперечення. Що стосується батька «гвалтівника», то, як правило, на стадії заперечення він відмовляється прийняти відповідальність за психологічне насильство або заперечує його; на проміжній стадії визнає факт психологічного насильства, але звинувачує дитину; на стадії вирішення приймає на себе відповідальність за психологічне насильство і засвоює більш продуктивні батьківські ролі. Ця модель передбачає використання на стадії заперечення індивідуального та групового консультивання, а сімейну та подружню терапію лише на наступних стадіях, при цьому дитина може бути включена у сімейну терапію лише тоді, коли вона буде до цього готова. У групову роботу можна включати батьків, опікунів та інших людей, які безпосередньо несуть відповідальність за дитину.

Перед початком групи необхідно проаналізувати індивідуальні особливості передбачуваних учасників:

дорослі із різними формами психічних розладів, із наркотичною чи алкогольною залежністю, а також такі, які ухиляються від виконання батьківських обов'язків, не повинні включатися до групи;

не рекомендується включати до групи дорослих, які повністю заперечують факт психологічного насильства навіть після індивідуальної терапії;

дорослі, які сумніваються у правдивості своїх дітей і підтримують позицію члена родини, який застосовує психологічне насильство, можуть активно протидіяти терапії;

прихильники строгих релігійних систем, де заборонено відкрите

обговорення даної сфери, можуть ускладнити групову роботу;

серйозні сімейні розбіжності між подружжям можуть відволікати групу від її цілей. У таких випадках у заняттях групи повинен брати участь лише один із подружжя.

Слід особливо підкреслити правило конфіденційності щодо усього, що обговорюється на групових заняттях. Крім того, важливо, щоб у дорослих склалося чітке уявлення про вимоги, які пред'являються до учасників групової терапії. Для цього їм пропонують контракт, в якому визначаються основні правила групи; питання пропусків і запізньов; умови дострокового виходу із групи; опис структури та основного змісту роботи групи.

Батьки, які визнали свою провину та усвідомили негативний вплив застосовуваного ними психологічного насилля на психіку дитини, часто побоюються, що інші члени групи або психолог будуть звинувачувати їх у тому, що сталося. Цей страх, породжений власним почуттям провини, як правило, глибоко прихований і виражається побічно – у формі ворожості і цинізму. Дорослі приховують тривогу із приводу групи і можуть побоюватися неприйняття із боку інших її членів. З іншого боку, робота у групі дає їм можливість отримати підтримку і розуміння, тому психолог повинен зміцнити бажання батьків брати участь у груповій терапії, незважаючи на страхи і сумніви.

Сімейна або подружня терапія також відповідний спосіб для роботи із жертвами психологічного насильства. Так як реакція оточуючих частіше обвинувальна по відношенню до жертви, іноді навіть відбувається відкидання жертви, – члени сім'ї повинні брати участь в терапії. Участь у терапії може сприяти реорганізації та відновлення цілісності сім'ї. У межах сімейної/подружньої терапії члени сім'ї зможуть обговорити когнітивні та емоційні компоненти своїх реакцій на травму.

У дитячо-батьківській груповій психотерапії виокремлюють 4 етапи: діагностичний (сімейний діагноз); ліквідація сімейного конфлікту; реконструктивний; підтримуючий. Під сімейним діагнозом розуміється визначення типології порушених сімейних відносин з урахуванням особистісних властивостей членів сім'ї та характеристик патології одного із них. Діагностика сімейних відносин здійснюється психотерапевтом, який висуває і перевіряє проблемні діагностичні гіпотези. Особливість процедури сімейної діагностики полягає у тому, що вона носить наскрізний характер, тобто супроводжує дитячо-батьківську групову психотерапію на усіх етапах і зумовлює вибір психотерапевтичних технік.

Інша особливість діагностики полягає в її стереоскопічному характері. Це означає, що інформація, отримана від одного із членів сім'ї на односторонніх зустрічах, повинна бути зіставлена з інформацією від інших членів сім'ї і загальним враженням, яке склалося у психотерапевта за результатами розпиту і спостереження за поведінкою учасників дитячо-батьківської групової психотерапії.

На другому етапі здійснюється виявлення сімейного конфлікту та пояснення його витоків, а потім – його ліквідація за допомогою емоційного реагування кожного залученого у конфлікт, на тлі створення адекватного контакту із психотерапевтом.

Психотерапевт допомагає учасникам конфлікту навчитися говорити мовою, зрозумілою усім. Крім того, він бере на себе роль посередника і передає інформацію про конфлікт від одного члена сім'ї до іншого.

Невербальний компонент цієї інформації може бути трансльований психотерапевтом на сеансі спільної зустрічі, для чого використовується прийом «робот – маніпулятор». Вислухавши суперечливе повідомлення учасника сеансу психотерапевт переводить його на мову жестів, співвідносячи експресивність

Питання психології

жестів із сенситивністю і толерантністю учасників. На цій стадії провідна роль належить таким психотерапевтичним методам, як: недирективна психотерапія, спрямована на вербалізацію неусвідомлених аспектів відносин, а також методи групової психодинаміки.

На етапі реконструкції сімейних відносин відбувається обговорення актуальних сімейних проблем: або у сім'ї, або у паралельних групах клієнтів зі схожими проблемами та їхніх родичів. У цих же групах проводиться рольовий поведінковий тренінг і навчання правилам конструктивної суперечки. На підтримувальному етапі або етапі фіксації, у природних умовах життя сім'ї закріплюються набуті на попередніх етапах навички емпатійного спілкування і розширений діапазон рольової поведінки, заслуховуються звіти про динаміку сімейних відносин, проводиться корекція набутих навичок спілкування стосовно до реального життя.

Виокремлення етапів дозволяє структурувати процес дитячо-батьківської групової психотерапії та обґрунтовує порядок застосування тих чи інших методів у залежності від цілей та обсягу діагностичних даних. Найчастіше у дитячо-батьківській груповій психотерапії застосовуються психотехнічні прийоми, використовувані у груповій психотерапії: використання мовчання; слухання; навчання за допомогою запитань;

повторення (резюмування); уточнення (прояснення) і відображення емоцій; конфронтація; програвання ролей; створення «живих скульптур»; аналіз відеозаписів.

Основним теоретичним базисом дитячо-батьківської групової психотерапії є принцип системності сімейних відносин, тобто взаємодетермінованість окремих особистостей та міжособистісних відносин. Згідно цієї теорії, стиль спілкування, характер взаємодії, тип виховання, з одного боку, та особистісні особливості членів сім'ї – з іншого, утворюють замкнутий гомеостатичний цикл, який постійно відтворюється. Дитячо-батьківська групова психотерапія є методом руйнування такого циклу, коли він стає патологічним, і створення конструктивних альтернатив сімейного функціонування.

Висновки.

Специфіка соціально-педагогічної допомоги жертвам насильства полягає у спрямованості на позитивну зміну середовища, в якому перебуває жертва насильства. Профілактика психологічного насильства у сім'ї, метою якої є гармонізація сімейних стосунків, поліпшення взаєморозуміння у сім'ї, ліквідація у подружжя негативних емоційних установок один до одного, складається із чотирьох етапів: побудова терапевтичного альянсу, відтворення проблеми, переструктурування проблеми, розвиток «теорії загосення».

Список використаних джерел

1. Бова А. Модель факторів, що обумовлюють насильство в сім'ї /А.Бова// Український соціум. - 2005. - №1(6). - С. 15-25.
2. Бойко О. Насильство в сім'ї: соціологічний аналіз явища: дис... канд. соціол. наук / О.Бойко. Національний ун-т внутрішніх справ. - Харків. - 2003. - 211 с.
3. Гнатюк Н.І. Проблема насильства в сучасній сім'ї: теоретичні аспекти / Н.І. Гнатюк, О.М. Василенко. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». - 2014. - №1. - С. 17-19. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2014_1_5
4. Гончарова Т.В. Насильство дітей у сім'ї: умови, причини й фактори виникнення /Т.В. Гончарова// Соціальна педагогіка: теорія та практика. - 2010. - №4. - С. 47-53.
5. Гончарова О.С. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи /О.С. Гончарова// Психолог в детском саду. - 2017. - №3-4. - С.28-31.
6. Грабська І.А. Насильство у подружніх стосунках: зарубіжний досвід досліджень та

Питання психології

консультування /І.А. Грабська// Практична психологія та соціальна робота. - 2009. - №9. - С. 20-22.

7. Максимова Н.Ю. Соціально-психологічні аспекти проблеми насильства / Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна. Комітет сприяння захисту прав дитини. К.: [б.в.]. - 2003. - 342 с.

8. Мірошніченко А.В. Насильство в сім'ї [Електронний ресурс] /А.В. Мірошніченко// Правова освіта. Сайт Головного управління юстиції у Кіровоградській області. - Режим доступу: http://pravovaosvita.ucoz.ua/publ/nasilstvo_v_sim_39_ji/1-1-0-13.

References

1. Bova A. (2005) Model' faktoriv, shho obumovljujut' nasyil'stvo v sim'i' [Model of factors that cause domestic violence] /A.Bova// Ukraїns'kyj socium. - №1(6). - С. 15-25 (in Ukrainian).

2. Bojko O. (2003) Nasyil'stvo v sim'i': sociologichnyj analiz javyshha [Domestic violence: a sociological analysis of the phenomenon]: dys... kand. sociol. nauk / O.Bojko. Nacional'nyj un-t vnutrishnih sprav. - Harkiv. - 211 s (in Ukrainian).

3. Gnatjuk N.I. (2014) Problema nasyil'stva v suchasnij sim'i': teoretychni aspekty [The problem of violence in the modern family: theoretical aspects] / N.I. Gnatjuk, O.M. Vasylenko. Zbirnyk naukovykh prac' Hmel'nyc'kogo instytutu social'nyh tehnologij Universytetu «Ukraїna». №1. - S. 17-19. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2014_1_5 (in Ukrainian).

4. Goncharova T.V. (2010) Nasyil'stvo ditej u sim'i': umovy, prychny j faktory vynyknennja [Domestic violence: conditions, causes and factors] /T.V. Goncharova// Social'na pedagogika: teorija ta praktyka. №4. - S. 47-53 (in Ukrainian).

5. Goncharova O.S. (2017) Psihologicheskoe nasilie v sem'e – opredelenie, aspekty, osnovnye napravlenija okazaniya psihologicheskoy pomoshhi [Psychological violence in the family - definition, aspects, main directions of providing psychological assistance] /O.S. Goncharova// Psiholog v detskom sadu. №3-4. - S.28-31. (in Russian)

6. Grabs'ka I.A. (2009) Nasyil'stvo u podruzhnih stosunkah: zarubizhnyj dosvid doslidzen' ta konsul'tuvannja [Domestic violence: foreign experience of research and counseling] /I.A. Grabs'ka// Praktychna psihologija ta social'na robota. - №9. - S. 20-22 (in Ukrainian).

7. Maksymova N.Ju. (2003) Social'no-psihologichni aspekty problemy nasyil'stva [Socio-psychological aspects of the problem of violence] / N.Ju. Maksymova, K.L. Miljutina. Komitet spryjannja zahystu prav dytyny. K.: [b.v.]. - 342 s (in Ukrainian).

8. Miroshnychenko A.V. Nasyil'stvo v sim'i' [Domestic violence] [Elektronnyj resurs] /A.V. Miroshnychenko// Pravova osvita. Sajt Golovnogu upravlinnja justycii' u Kirovograds'kij oblasti. - Rezhym dostupu: http://pravovaosvita.ucoz.ua/publ/nasilstvo_v_sim_39_ji/1-1-0-13 (in Ukrainian).

Резюме

*Вахоцкая И. А. кандидат психологических наук, доцент,
Уманский государственный педагогический университет
имени Павла Тычины*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ЖЕРТВАМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

В статье раскрыты процессуально-содержательные аспекты оказания психологической помощи жертвам психологического насилия в семье. Обосновывается содержание программы профилактики психологического насилия в семье и реабилитации с целью модификации отношений в системе семьи.

Ключевые слова: психологическая помощь; жертвы психологического насилия; современная семья; профилактика психологического насилия; реабилитация.

Summary

*Vaxotska I. Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna*

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR VICTIMS OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN THE MODERN FAMILY

Introduction. Domestic violence should be seen as a complex problem, including measures aimed at stopping crimes against the individual, which ensure the right of every family member as a citizen to security

of life, liberty and protection of dignity, as well as measures aimed at social prevention, that is, to prevent domestic violence. The importance of this direction is obvious, as the state policy to prevent domestic violence has not yet been formed.

Purpose. *Disclosure of procedural and substantive aspects of the organization of psychological assistance to victims of psychological violence in the modern family.*

Methods. *To achieve the goal and achieve the objectives of the study used a number of theoretical methods: analysis, synthesis, generalization, comparison and systematization of Ukrainian and foreign scientific psychological sources on the problem of psychological violence, particularly in the family.*

Originality. *Domestic violence should be seen as a complex problem, including measures aimed at stopping crimes against the individual, which ensure the right of every family member as a citizen to security of life, liberty and protection of dignity, as well as measures aimed at social prevention, that is, to prevent domestic violence. The importance of this direction is obvious, as the state policy to prevent domestic violence has not yet been formed. Psychotherapy for victims of domestic violence should be comprehensive and contain a differentiated combination of methods of psychological counseling, family, personality-oriented, individual and behavioral psychotherapy. The technology of providing psychological assistance to survivors of domestic violence is implemented through the joint work of professional psychologists, pediatricians and social workers. As a result of their efforts, problem families are provided with support in resolving conflict situations, psychological support for victims of violence.*

Conclusion. *The specificity of socio-pedagogical assistance to victims of violence is the focus on positive change in the environment in which the victim of violence. Prevention of psychological violence in the family, which aims to harmonize family relationships, improve mutual understanding in the family, eliminate negative emotional attitudes in spouses, consists of four stages: building a therapeutic alliance, reproducing the problem, restructuring the problem, developing «theory healing».*

Key words: *psychological help; victims of psychological violence; modern family; prevention of psychological violence; rehabilitation.*

Received/Поступила: 28.10 20

Іллющенко С. Ю. ад'юнкт кафедри суспільних наук,
Національний університет оборони України
імені Івана Черняхівського
<http://orcid.org/0000-0002-5963-8020>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ФЕНОМЕНА РЕФЛЕКСІЇ ЯК ВЛАСТИВОСТІ, ПРОЦЕСУ, СТАНУ

У статті представлений теоретичний аналіз поняття рефлексії і суміжних з нею понять у контексті психологічного знання. Розглянуто історичний аспект дослідження рефлексії в психології, проведено аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, показано різноманіття форм рефлексії та підходів до її розгляду. Обґрунтовано значущість положення про можливість і необхідність вивчення рефлексії не тільки як психічної властивості, що має індивідуальну міру виразності, а й як процесу і стану.

Ключові слова: рефлексія; рефлексивність; румінація; рефлексивний аналіз; самоаналіз; рефлексивний ранг.

Вступ.

Актуальність теми обумовлена безпрецедентною складністю феномена рефлексії, наявності великої кількості підходів до його вивчення, що виражається у відсутності єдиної системи класифікації форм, видів і рівнів організації рефлексивної активності, які відображають різні її аспекти.

Важливість оволодіння рефлексивною компетентністю в професійній діяльності підкреслюється багатьма дослідниками, оскільки вона сприяє адекватній самореалізації фахівця через пізнання власних можливостей, якостей, і як наслідок, їх розвиток. Крім того, рефлексія відіграє важливу роль не тільки в професійній сфері, але і в багатьох інших сферах діяльності людини, сприяючи формуванню у неї цілісного бачення дійсності, в яку включений сам суб'єкт. Саме рефлексія дозволяє зробити процеси пізнання, самопізнання і життєтворчості більш цілеспрямованими і якісними.

Мета статті – дослідити психологічний зміст поняття рефлексії як властивості, процесу і стану.

Теоретичні підґрунтя.

Проблемі рефлексії серед вітчизняних і зарубіжних науковців приділяли увагу А. Буземан, Л. Виготський, В. Знаков,

А. Карпов, З. Карпенко, М. Клементьєва, В. Лефевр, О. Савченко, І. Семенов, П. Тейяр де Шарден, А. Фурман, Г. Щедровицький та інші. У працях зазначених вчених визначається сутність поняття рефлексії, а також розглядаються основні аспекти розвитку і сучасного стану психології рефлексії.

Методи дослідження. Оглядово-аналітичне дослідження наукових джерел, синтез та інтроспекція.

Результати і обговорення.

Серед різних напрямків, що сформувалися в психології у першій половині ХХ століття, склалося неоднозначне ставлення до аспектів рефлексії – від повного заперечення необхідності дослідження цієї проблеми в контексті психологічного знання до визнання її основним психологічним методом [6, 22]. При цьому була відсутня не тільки єдина система поглядів на структуру рефлексивних процесів, але і не було визначено конвенційного поняття рефлексивної функції. Це було пов'язано, перш за все, з кризою методологічної психології В. Вунда, яка багатьом психологам на початку ХХ століття здавалась квазіпроблемою. Такий підхід призвів до того, що розуміння психології як науки про свідомість протиставлялося

розуміння її як науки про поведінкові реакції, що фіксуються на засадах позитивізму. Саме підходи до визначення ролі свідомості, які існували в рамках різних психологічних теорій, зумовили дві протилежні тенденції в розвитку проблематики рефлексії в психології початку ХХ століття. Перша тенденція пов'язана з розвитком біхевіоризму [6, 22], який взагалі відмовився від такої категорії, як свідомість, а, отже, і від поняття рефлексії. Друга виникла в результаті розвитку таких напрямків, як гештальтпсихологія, фрейдизм, гуманістична психологія, які критикували біхевіоризм за заперечення ролі свідомості в регуляції поведінки людини і проявляли інтерес до вивчення рефлексії як особливої психічної реальності.

Поняття «рефлексія» ввів французький біолог, гуманіст, філософ і теолог, послідовник концепції «християнського еволюціонізму» П. Тейяр де Шарден. У своїй праці «Феномен людини» він так сформулював це поняття: рефлексія – це «набуте свідомістю вміння сконцентруватися на самому собі та оволодіти самим собою як предметом, що володіє специфічною стійкістю та своїм специфічним значенням – здатність вже не просто пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, що знаєш» [15, 67]. Шарден вважав, що виникнення рефлексії – це можливість поглянути на самого себе. Він підкреслював, що рефлексія – це унікальна здатність, яка взагалі і робить людину людиною: «рефлексуюче створіння в силу самого концентрування на самому собі миттєво стає здатним розвинути в новій сфері. У дійсності – це виникнення нового світу. Абстракція, логіка, осмислений вибір та винахідливість, математика, мистецтво, розраховане сприйняття простору та тривалістю, тривоги та мрії про кохання... Вся ця діяльність внутрішнього життя є дещо інше, як збудження знов створеного центра (центра рефлексії), спалахуючого у самому собі» [15, 107]. Отже, без рефлексії було б

неможливим виникнення власне людської психіки, думки, розуму.

Психологічне вивчення рефлексії починається дослідженнями А. Буземана (1925, 1926 рр.). Він першим запропонував виділити розвідки з рефлексії в особливу область – «психологію рефлексії». В трактуванні А. Буземана рефлексія – це «перенесення переживань із зовнішнього світу на самого себе» [6, 22].

У другій половині ХХ століття у вітчизняній психології переважний розвиток проблематики рефлексії отримує в роботах послідовників С. Рубінштейна та Л. Виготського, які теоретично обґрунтували рефлексію як пояснювальний принцип функціональної організації людської психіки, пов'язуючи з ним становлення вищих форм свідомості (самосвідомості), мислення, діяльності, особистості [7, 26].

На теперішній час дослідження рефлексії проводяться в рамках більшості галузей психологічного знання: рефлексивні процеси вивчаються в соціальній психології в зв'язку з проблемами групової взаємодії, міжособистісного спілкування, соціальної перцепції, емпатії; в загальній психології в рамках проблем самосвідомості та саморозвитку особистості, регуляції пізнавальних процесів і діяльності; здібностей і довільної активності; у віковій психології в плані їх генезису і способів формування, а також в медичній, педагогічній, організаційній психології та психології управління. [6, 27].

В сучасному науковому апараті *рефлексія* визначається як «розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дії і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості» [11]. «Рефлексія (лат. відображення) – вища психічна функція, інтегруюча і регулююча взаємодію психічних процесів; забезпечує за допомогою самоспостереження і самоспілкування, усвідомлення і саморозуміння людиною власних почуттів,

думок, дій і переосмислення станів і вчинків свого Я, завдяки самосвідомості якого формується і розкривається його індивідуальність як суб'єкта життєдіяльності», – таке визначення поняття, яке дає І. Семенов, узагальнюючи різноманітні уявлення про рефлексію, що склалися в сучасній психологічній науці. [13, 35].

В психологічній літературі поряд з рефлексією використовується термін «рефлексивність» (в англійській літературі – «reflexivity»). Рефлексивність мислиться як категорія наукового аналізу, властивість суб'єкта, індивідуальна міра вираженості якого опосередковано враховує процесуальність рефлексії й особливий стан свідомості – рефлексування, більш глибокий рівень рефлексії, який бере участь у привласненні нових знань. Рефлексивність в психології розуміється багатозначно: як властивість суб'єкта, схильність до аналізу внутрішнього плану роздумів, «репрезентація суб'єкту того, що відбувається в його психіці», метауровень рефлексії [7, 28]. У ряді робіт рефлексія і рефлексивність розглядаються як синоніми. З точки зору ряду вчених (В. Знакова, А. Карпова і інших) в найзагальнішому вигляді суть рефлексивності зводиться до схильності суб'єкта аналізувати внутрішній план мислення і діяльності [5; 6]. Дослідник В. Знаків відзначає, що «рефлексія багатьма психологами розглядається як свідомий і переважно когнітивний процес. У цьому ключі рефлексивність постає як даність свідомості самому собі, репрезентація суб'єкту того, що відбувається в його психіці» [7, 29].

Суміжних терміном з рефлексією є поняття румінації (rumination) [7, 29]. Румінація описує процеси безцільного роздуму людини в пошуках самовиправдання, зосередженості на своїх негативних емоціях і виникає тоді, коли суб'єкт зіштовхується з проблемною ситуацією, яку він не може контролювати. Румінація негативно пов'язана з самоаналізом, уважністю і пам'яттю,

позитивно – з дезадаптацією і депресивними тенденціями. На відміну від румінації, рефлексивний аналіз сприяє адаптації та продуктивному вирішенню проблем в довгостроковій перспективі. Емпіричні дані свідчать про продуктивність рефлексії в осмисленні життя, саморегуляції життєдіяльності та адаптації до нових умов життя, якщо вона проявляється як:

- цілеспрямоване відволікання від поточних роздумів;
- неупереджене відчуження роздуму про те, що відбувається;
- ментальний вихід за рамки проблемної ситуації;
- контрольована і навмисна когнітивна обробка;
- зосередженість на вирішенні проблемної задачі.

Румінація ж виникає тоді, коли суб'єкт зіштовхується з проблемною ситуацією, яку він не в змозі контролювати і вирішувати. Така форма рефлексії забезпечує самовиправдання ескапізму і бездіяльності, абстрагування від рішення, зацикленість на емоційній оцінці себе і поточних обставин. Це захисний механізм, який виражається в переконанні себе в неконтрольованості процесу вирішення життєвоважливої проблеми, або процес, який сигналізує оточуючим про необхідність соціальної підтримки в подоланні несприятливих умов життя.

Дослідниця М. Клементьева у своїй роботі розділяє поняття рефлексія і румінації, пов'язуючи останню з порушеною рефлексивною позицією суб'єкта, дефіцієнтної аналітичної функції мислення [7].

Таким чином, очевидно, що розуміння рефлексії в сучасній психології багатозначне. На відміну від ряду семантично близьких понять, під рефлексією розуміється усвідомлення, аналіз, самосвідомість і осмислення людиною себе, свого життя, діяльності, відносин з метою оформлення цілісного бачення дійсності, в яку включена вона сама. А ідея А. Карпова [6], Д. Леонтьєва [9]

та інших дослідників про можливість вивчення рефлексії як психічної властивості, що має індивідуальну міру виразності, є перспективною та актуальною.

Вивчення рефлексії як індивідуально-психологічної властивості вперше у вітчизняній психології було здійснено Б. Зейгарник. Вчена розглядає рефлексію як стійку властивість особистості, що виникає в ході соціалізації [7, 31].

Докладний аналіз структури рефлексії як індивідуально-психічного властивості дає В. Лефевр. Вчений зробив спробу побудувати психофізіологічні моделі рефлексивних процесів, систематизувавши процеси рефлексії. З цією метою він ввів поняття про ранги рефлексії. На його думку, для аналізу рефлексії необхідно визначити тип операцій, здійснюваних в даний момент. Необхідно розрізняти, наприклад, наявність безпосереднього знання про те, що відбувається і рівень моделювання активності середовища [10].

Принципово важливим в роботах В. Лефевра було те, що він показав роль рефлексії в багатьох сферах діяльності у повсякденному житті. Характер роботи по відображенню відбувається в ситуації і аналізі рангів цього відображення дозволяють зрозуміти багато о структурі самої ситуації. Розглядаючи рефлексію в рамках конфліктології, В. Лефевр оперує поняттями «плацдарм» і «противник». Рефлексивний ранг може бути нульового рівня. Такий ранг рефлексії означає наявність у людини безпосереднього знання про те, що відбувається на плацдармі. Перший ранг рефлексії з'являється у людини, коли вона починає враховувати аналітичні можливості противника. Тоді всі можливі варіанти розгортання подій і протистояння до взаємодії на фізичному рівні програються в свідомості в процесі рефлексії. Другий ранг рефлексивної роботи - це вже складна аналітична діяльність. Особливість концепції В. Лефевра в тому, що він продемонстрував, як навички рефлексії різного рангу відповідають вимогам різної професійної діяльності, для

яких спеціальностей достатній нульовий ранг, а для яких необхідний більш високий [10]. У своїх дослідженнях В. Лефевр розглянув рефлексію як елемент професійної діяльності на прикладі військової справи, спорту, економіки, журналістики і т.д.

У своїй праці «Рефлексія» В. Лефевр дещо розширює саме поняття рефлексії: «рефлексія в її традиційному філософсько-психологічному розумінні – це здатність стати в позицію «спостерігача», «дослідника» або «контролера» по відношенню до свого тіла, своїм діям, своїм думкам. Ми розширимо таке розуміння рефлексії і будемо вважати, що рефлексія - це також здатність встати в позицію дослідника по відношенню до іншого «персонажу», його діям і думкам» [10, 16].

У роботах Г. Щедровицького, присвячених вивченню проблем методології системно-діяльнісного підходу, були запропоновані наукові описи і моделі рефлексії, розроблені в рамках «теорії діяльності». Рефлексія розглядалася Г. Щедровицьким, з одного боку, як процес і структура діяльності, з іншого – як механізм природного розвитку діяльності. Висуваючи гіпотезу про розгляд рефлексії з точки зору «ідеї кооперації діяльності», автор пропонує схему «рефлексивного виходу» за рамки діяльності в разі неможливості її здійснення. Перейшовши в позицію нової діяльності, рефлексивної за своєю суттю, людина знаходить можливість «будувати смисли», виходячи з яких по новому описувати, розуміти свою попередню діяльність. При цьому друга діяльність «поглинає» першу як матеріал (що дозволяє вийти на більш високий, інноваційно-творчий рівень рефлексії). Механізм поглинання, що дозволяє будувати системи кооперації діяльнісних позицій, здійснює зближення рефлексивної та рефлексуючої позицій [16, 12-28].

На думку Г. Щедровицького, об'єднання рефлексивної та рефлексуючої позицій здійснюється або на рівні свідомості, або на рівні логічного знання, що

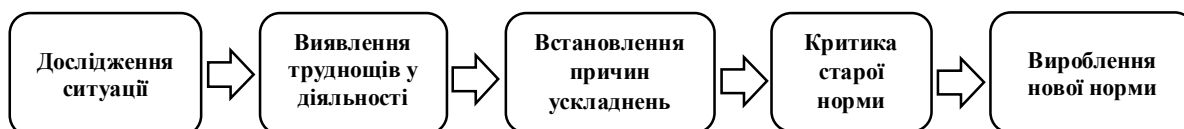
Питання психології

дає підстави розрізняти «сміслову» і «предметну» рефлексію.

Г. Щедровицький виділив наступні етапи рефлексивного освоєння діяльності:

дослідження ситуації; виявлення труднощів в діяльності; встановлення причин ускладнень; критика старої норми; вироблення нової норми (див. малюнок № 1).

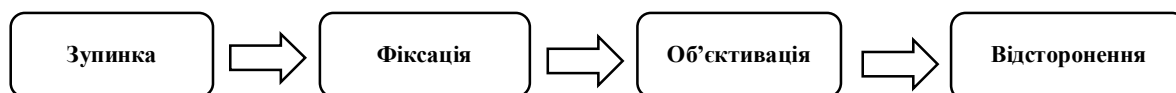
Малюнок 1. Етапи процесу рефлексії (Г. Щедровицький)



Створена Г. Щедровицьким модель «рефлексивного виходу» знайшла свою конкретизацію в роботах Н. Алексєєва [1,

85-102], який виділив етапи рефлексивного виходу: зупинка, фіксація, об'єктивація, відсторонення (див. малюнок № 2).

Малюнок 2. Схема рефлексивного акту (Н. Алексєєв)

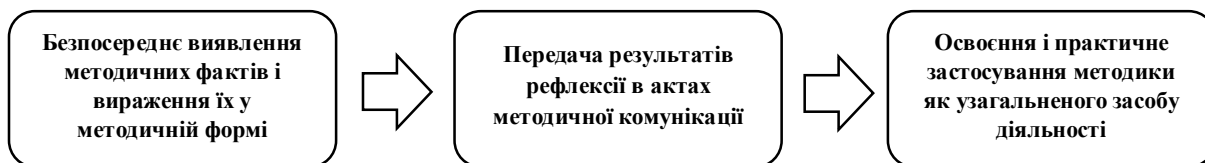


Під рефлексією Н. Алексєєв розуміє усвідомлення і зміну підстав власного руху. Слово «зміна» в розумінні Н. Алексєєва ключове, так як усвідомлення без націленості на те, щоб що-небудь змінити не має сенсу. Якщо ж інтенція до зміни присутня, значить існує певне внутрішнє протиріччя, проблема. Інакше потреба в зміні не пересилила б гомеостаз. Тому Н. Алексєєв відзначав, що його схема рефлексивного акту може бути застосована в разі проблемної ситуації. Під зупинкою в цій схемі розуміється початковий крок в будь-якій рефлексії – відбувається припинення розумового процесу. В іншому випадку немає місця для появи установки на аналіз. Для початку рефлексії з приводу діяльності потрібно цю діяльність «призупинити» і «вийти» за її межі. Фіксація – колишні дії недостатньо зупинити, їх необхідно утримати, виділити «вузлові пункти» і причинні зв'язки між ними. Вимога до фіксації кожного виділеного фрагмента – це вербалізація в одному, максимум двох-трьох словах. Об'єктивація – робота над зафіксованими пунктами, перетворення їх, зведення до «цілісної» форми, до одного або декількох об'єктів, суджень, понять. На відміну від фіксації, побудова об'єкта дає можливість працювати з ним в різних контекстах. Відсторонення – перехід в

нейтральну, неупереджену позицію по відношенню до рефлексивної задачі. На цьому етапі рефлексивний зміст як би відщеплюється від суб'єкта рефлексії, очищаючись від емоційного забарвлення, оцінок, різного роду установок. Якщо на цьому кроці результат не задовольняє рефлексуючого, то процес рефлексії запускається знову [2, 50-64].

О. Генісаретський також брав участь в розробках рефлексивної проблематики в групі дослідників, яку очолював на той час Г. Щедровицький. Він описує роль методичної рефлексії як найбільш важливого предмета освоєння і навчання. Передача цієї навички, на думку вченого, і є метою професійної підготовки. У динамічно мінливому соціумі сьогодні часто доводиться включатися в діяльність, де область досвіду максимально рухлива [3]. Він підкреслює: «Навчити людину тільки одній справі мало, вона повинна ще навчитися розуміти суть і досвід справи, повинен бачити його в собі і навколо, вміти робити новий досвід, що відповідає переживанню суті, а це все – функції методичної рефлексії» [3]. Вчений розглядає методологію як практичну форму організації громадської діяльності. У методичній рефлексії він виділяє три постійно практикуємі функції: (див. малюнок № 3).

Малюнок 3. Схема методичної рефлексії (О. Генісаретський)



Відомим фахівцем, що вивчає рефлексію в різних її аспектах, є А. Карпов. Вченим проведений глибокий аналіз існуючих на сьогоднішній день підходів до розгляду рефлексії [6]. У своїх роботах він докладно описує наступні напрямки у вивченні рефлексії: діяльнісний напрямок; системо-мислєдіяльнісний (СМД) напрямок; жізнєдіяльнісний підхід; когнітивний; комунікативний; генетичний; особистісний; психолого-педагогічний; розуміючий; управлінський. Вчений заявляє про «безпрецедентну складність рефлексії» як предмета загальнопсихологічного вивчення, недостатньою розробкою методичних аспектів проблеми, і про недостатність емпіричних і експериментальних методів її вивчення [6]. Однак, вчений підкреслює, що «мале число конкретних закономірностей, описаних в психології щодо рефлексії, не означає, що їх насправді мало, і вони незначні» [6, 124]. Проведений Карповим огляд науково-психологічних підходів до рефлексії досить повний, а запропонована ним систематизація наукових уявлень про рефлексію дуже корисна для розуміння рівня розбору явища і визначає повноваження прикладного застосування того чи іншого підходу. Карпов виділяє наступні форми рефлексії:

1) ситуативну рефлексію – «мотивування» та «самооцінки», що забезпечують безпосередню включеність суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, координацію і контроль елементів діяльності відповідно до мінливих умов;

2) ретроспективну рефлексію – служить для аналізу вже виконаної діяльності та подій, що мали місце в минулому;

3) проспективну рефлексію – включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів її здійснення, а також прогнозування можливих її результатів.

Найбільш розгорнута класифікація рефлексивних процесів і феноменів, що враховує більшість основних підходів до їх вивчення, була запропонована І. Степановим і С. Семеновим [6, 30-31].

Намагаючись подолати звуження поняття «рефлексія», автори узагальнили основні психологічні трактування рефлексії, наведені в роботах сучасних дослідників (Л. Виготського, В. Давидова, А. Матюшкина, А. Петровського, А. Тихомирова і інших психологів), встановили, що феномен рефлексії вивчається в наступних основних аспектах: комунікативному, кооперативному, особистісному та інтелектуальному.

Питання типологізації рефлексії вирішується в психології неоднозначно. Зокрема, Д. Дубровський і Д. Суарес Родрігес, вважаючи рефлексію «цілісним феноменом», виключають можливість її типологізації [6, 29]. Однак багато дослідників (С. Степанов, А. Холмогорова, В. Слободчиков та ін.) пропонують різні класифікації рефлексивних процесів, побудовані на різних критеріях.

Так В. Слободчиков, аналізуючи феномен рефлексії, виокремлює п'ять її основних форм:

1. Детермінуюча рефлексія – це така форма рефлексії, у якій простежується конкретна відмінність характеристик суб'єкта від можливих змістів реалізації його життєдіяльності. Звільнення свідомості як суб'єктивної властивості людини

відбувається у формі концентрації в деякому психічному утворенні. Свідомість звільнюється від буття, але, одночасно, фіксується в психічному «конструкті» (образі, дії та ін.). Утворюваний образ переміщується з однієї моделі або структури в іншу, але сам перехід залишається для людини несвідомим.

2. Порівняльна рефлексія забезпечує впізнання суб'єктом себе самого в реальному, цілком очевидному світі, а також ототожнення з ним. У даному разі свідомість уперше піднімається над конкретним психічним утворенням. Порівняльна рефлексія – найпоширеніша в сучасних емпіричних науках; скрізь, де є зведення окремих компонентів до одного загального поняття, там існує порівняльна рефлексія.

3. Визначальна рефлексія забезпечує відчуження й об'єктивізація людиною реальних законів суб'єктивної дійсності, що призводить до її опредмечування. Визначальна рефлексія здійснюється у формі цілісного структурного поняття, що виступає і у вигляді деякої об'єктності, і як засіб уявного відтворення. Перший момент дозволяє людині усвідомити незалежне від нього існування об'єкта, другий є шляхом до його розуміння.

4. Синтезуюча рефлексія, що моделює цілісну особистість. Синтезуюча рефлексія забезпечує вихід «Я» за будь-які актуальні межі самого себе; дозволяє людині зробити головне – не лише перебороти чіткі межі очевидності, але й виявити реальну дійсність, що, у свою чергу, постає у вигляді дійсності самого «Я». Синтезуюча рефлексія є першим кроком на шляху подолання людиною структурного протистояння суб'єкту й об'єкту. Об'єктивна реальність втрачає свою незалежність існування поза свідомості особистості.

5. Трансцендентна рефлексія, що, за своєю суттю, є «безмежною свідомістю», яка принципово не стосується певних конкретних явищ і не редукується щодо них. Верхня межа такої рефлексії являє собою нескінченність.

Таким чином, характеризуючи сутність рефлексії, В. Слободчиков вказує на те, що саме поняття рефлексії означає будь-яке вивільнення свідомості зі всякої сутності. Різні рівні рефлексії, у свою чергу, означають ступені такого вивільнення. Відповідно, відрефлексовану свідомість можна вважати відкритою структурою. Процес відрефлектації є шляхом встановлення людиною свого власного індивідуального способу існування, який не є наперед або остаточно даним [14].

А. Холмогорова, визначаючи рефлексію в якості особистісної форми регуляції мислення, виділяє наступні види рефлексії в залежності від функцій, виконуваних ними в діяльності: контрольну, конструктивну, мобілізуючу, захисну [12, 47].

У своєму дослідженні О. Савченко провела аналіз різноманітних підходів до вивчення рефлексії та визначила три основні функції, які здійснюють різні форми рефлексії у процесі життєдіяльності особистості: а) відображувальну функцію, спрямовану на аналіз власної діяльності, співвіднесення форм активності з умовами і вимогами предметної ситуації, яку здійснюють переважно інтелектуальні форми рефлексії, засновані на процесах самоусвідомлення та самопізнання; б) регулятивну функцію, спрямовану на врегулювання розумової активності суб'єкта та реалізацію саморегуляції власно рефлексивної активності, яку здійснюють здебільше метакогнітивні форми рефлексії, засновані на координації та оптимізації суб'єктом різних форм власної активності; в) перетворювальну функцію, спрямовану на здійснення самоорганізації, самообілізації власного потенціалу та саморозвитку особистості, яку реалізують переважно особистісні форми рефлексії, сформовані на підставі самодослідження системи власних цінностей та смислів [12].

У сучасній вітчизняній і зарубіжній психології поширене трактування рефлексії як метакогнітивної здатності, суть якої зводиться до здатності людини міркувати про своє мислення з метою його

вдосконалення. Таку позицію висловлює І. Чуприкова, відзначаючи, що «розвиток рефлексії як здатності міркувати про своє власне мислення веде до формування того нового вищого рівня розвитку мислення, якій в сучасній психології отримав назву метакогнітивного і метарегуляторного» [7, 38].

Розглядаючи метакогніцію як явище вищого рівня регуляції психіки, А. Карпов виділяє рефлексію як метакогнітивну структуру, завдяки якій суб'єкт не тільки отримує знання про свою когнітивну систему, а й здійснює її регуляцію [6].

Очевидна неоднорідність прояву рефлексії. Найбільш загальним в рефлексії є аналітичний механізм, що становить базис прогресивного саморозвитку особистості.

Вперше проблема рефлексії як самоаналізу була поставлена І. Сеченовим. Він писав, що доросла людина може «ставитися до актів власної свідомості критично, тобто відокремлювати усе своє внутрішнє від всього, що відбувається ззовні, аналізувати його і зіставляти (порівнювати) із зовнішнім, – словом, вивчати акт власної свідомості» [7, 44]. На думку Л. Виготського, рефлексія - це не тільки відображення психічних явищ у власній свідомості, а й їх аналіз, завдяки якому людина здатна довільно опанувати внутрішнім налаштуванням психічних процесів і поведінки в цілому [7, 44]. У підході А. Карпова рефлексія також зв'язується з самоаналізом. «Здатність до рефлексії можна розуміти, як вміння реконструювати і аналізувати зрозумілий в широкому сенсі план побудови власної або чужої думки; як вміння виділяти в цьому плані його склад і структуру, а потім, об'єктивувати їх, опрацьовувати відповідно ставлять цілям» [6, 36].

Самоаналіз як вищий рівень розвитку рефлексії розглянуто в концепції І. Чеснокової. Автор зазначає, що завдяки рефлексії аналізу людина співвідносить свої судження з їх відповідністю завданням і умовам діяльності [7, 44]. Для рефлексії самоаналізу характерно глибоке

проникнення в сутність, розуміння справжніх мотивів; за допомогою самоаналізу відбувається обговорення особистості із самою собою своїх цінностей.

Н. Гуткина виділяє рефлексивний аналіз як базову складову особистісної рефлексії, «під яким розуміємо самоаналіз людини, що призводить до отримання нового знання. Об'єктом рефлексивного аналізу можуть бути як психічні процеси, наприклад, мислення людини (логічна рефлексія), так і його самосвідомість (особистісна рефлексія). В експерименті рефлексивний аналіз може розглядатися як критерій наявності рефлексії» [7, 44].

Сучасне осмислення рефлексії як самоаналізу дає В. Знаків, виявляючи в ній не стільки розчленовування рефлексіруемого об'єкта на елементи, але і встановлення взаємозв'язків між ними, синтезу. На його думку, сутність аналітичного методу, заснованого на рефлексії «полягає не в спрямованості на розчленування об'єкта пізнання на окремі його складові. Кінцева мета <...> – інтеграція, синтетичне об'єднання частин пізнаваного в ціле» [7, 44-45].

В рамках теорії А. Леонтьєва про будову людської діяльності, рефлексія може розглядатися як дія, тобто як такий процес, що спрямований уявою про результат, який повинен бути досягнутий людиною [8]. Рефлексія – це дія, спрямована на виявлення власного способу здійснення активності. Співвіднесення категорій «рефлексія» і «діяльність» змушує по новому поглянути на природу рефлексії і рівень організації цього явища в порівнянні з іншими психічними процесами і властивостями. Таким чином, діяльнісний підхід до досліджуваного явища дозволяє розглядати рефлексію при пізнанні свого внутрішнього світу і при пізнанні зовнішнього світу, в тому числі і внутрішнього світу інших людей, як єдину психологічну реальність – рефлексивну дію.

З точки зору діяльнісного підходу, рефлексія розуміється А. Заком як «дія, спрямована на свій спосіб розв'язання

задачі». Мета його полягає у виявленні істотних і опосередкованих орієнтирів власного способу розв'язання задач людиною [4, 180-181].

Таким чином, рефлексія може здійснюватися на будь-якому етапі діяльності: від визначення мети до аналізу отриманих результатів. Рефлексія, актуалізована на кожному етапі, здатна збагатити досвід поміченого, обдуманого, зрозумілого та вибудувати його в смисловий ланцюжок, закріпити вміння, в тому числі через усвідомлення їх цінності.

Підводячи підсумки, перерахуємо рефлексивні процеси, які є базовими для свідомості людини і беруть участь в різних видах діяльності. Це планування; передбачення наслідків прийнятих рішень; оцінка етапів власної інтелектуальної діяльності; припинення або гальмування інтелектуальної діяльності на будь-якому етапі її виконання; вибір і модифікація стратегій поведінки і навчання.

Висновки.

Узагальнюючи все різноманіття поглядів на рефлексію, що існують в сучасній науці, і з огляду на міждисциплінарний характер проблем, пов'язаних з рефлексією, можна говорити про інтенсивний розвиток рефлексивного руху, який істотно розширює традиційні уявлення про деякі психологічні закономірності, але має також загальнонаукове і навіть світоглядне значення. Вже зараз можна провести досить диференційований аналіз методологічних орієнтацій, різноманітних підходів з самостійними теоретичними, методичними і експериментальними розробками, а головне, кваліфікувати характер взаємодії цих орієнтацій як синхронізуючий. Настільки широкий спектр досліджень цієї області обумовлений тим, що рефлексивні процеси включені в регуляцію практично всіх сфер людської активності. Останнє

свідчить про важливість вивчення цієї базисної, основопологаючої властивості.

Теоретико-методологічним підґрунтям нашого дослідження є концепція А. Карпова, яка визначає рефлексію як особливу синтетичну психічну реальність в структурно-функціональній організації психіки, як інтегруюче поліпроцесуальне утворення, звернене до внутрішнього світу людини. Рефлексія – це водночас і властивість, яка притаманна лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес самопізнання та репрезентації психіці свого власного змісту. Рефлексивність особистості є способом і механізмом виходу системи психіки за власні межі, що детермінує пластичність й адаптивність, та забезпечує можливості самоконструювання, саморозвитку і самодетермінації, у тому числі у професійній сфері.

Специфіка рефлексії як здатності суб'єкта полягає у спрямованості не на зовнішній світ, а на сам спосіб його пізнання, завдяки чому уможливорюється усвідомлення і регуляція життєдіяльності та з'являється перспектива принципово нового типу взаємодії з дійсністю, даною вже не безпосередньо, а у формах мислення.

Хочеться відзначити, що рефлексія є різновидом пізнавальної діяльності суб'єкта, хоча і спрямована на самого себе. Фіксація зв'язку із пізнавальною сферою вимагає часу, зусиль та певних здібностей. Однак саме рефлексія дозволяє зробити процеси пізнання, самопізнання, екзистенції і життєтворчості людини більш цілеспрямованими і якісними та розширює можливості зовні впливати на розвиток особистості і формувати в неї внутрішній механізм саморозвитку.

Напрямок подальших наукових розвідок ми передбачаємо дослідження процесу впливу рефлексії на професійну діяльність військовослужбовців.

Питання психології

Список використаних джерел

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление. *Развитие личности*. 2002. № 2. С. 85-102.
2. Алексеев Н.Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении. *Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в управлении и образовании*. Москва, 2003. С. 50-64.
3. Генисаретский О.И. Методическая рефлексия и методические коммуникации. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/1927> (дата обращения: 13.03.2016).
4. Зак А.С. Рефлексия как условия авторского мышления. *Рефлексивные процессы и творчество*. Новосибирск, 1990. Ч.2. С. 180-181.
5. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема. *Психологический журнал*. 2005. Том 26, № 1. С. 18-28.
6. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва, 2004. 424 с.
7. Клементьев М.В. Биографическая рефлексия во взрослом возрасте: содержание, функции, генез: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.13. Санкт-Петербург, 2018. 530 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 304 с.
9. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «глупая»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т 11. №4. С. 110-135.
10. Лефевр В.А. Рефлексия. Москва, 2003. 496 с.
11. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
12. Савченко А.В. Психологія рефлексивної компетентності особистості: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2016. 657 с.
13. Семенов И.Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. № 2. Т.10. С. 24-45.
14. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания. *Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной и дифференциальной психологии*. Москва, 1979. С. 20.
15. Тейяр де Шарден. Феномен человека. Москва, 2002. 214 с.
16. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. *Исследование речемыслительной деятельности*. Алма-Ата, 1973. С. 477-480.

References

1. Alekseev N.G. (2002) Proektirovanie i reflektivnoe myshlenie [Design and reflective thinking]. *Razvitie lichnosti*. 2002. № 2. S. 85-102 (in Russian).
2. Alekseev N.G. (2003) Proektnyy podkhod k formirovaniyu reflektivnogo myshleniya v obrazovanii i upravlenii [A project-based approach to the formation of reflective thinking in education and management]. *Refleksivno-organizatsionnye problemy formirovaniya myshleniya i lichnosti v upravlenii i obrazovanii*. Moskva, 2003. S. 50-64 (in Russian).
3. Genisaretskiy O.I. (2016) Metodicheskaya refleksiya i metodicheskie kommunikatsii [Methodical reflection and methodical communication]. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/1927> (data obrashcheniya: 13.03.2016) (in Russian).
4. Zak A.S. (1990) Refleksiya kak usloviya avtorskogo myshleniya [Reflection as a condition of author's thinking]. *Refleksivnye protsessy i tvorchestvo*. Novosibirsk, 1990. Ch.2. S. 180-181 (in Russian).
5. Znakov V.V. (2005) Samoponimanie subekta kak kognitivnaya i ekzistentsialnaya problema [Self-understanding of the subject as a cognitive and existential problem]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2005. Tom 26, № 1. S. 18-28 (in Russian).
6. Karpov A.V. (2004) Psikhologiya reflektivnykh mekhanizmov deyatel'nosti [Psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moskva, 2004. 424 s (in Russian).
7. Klementev M.V. (2018) Biograficheskaya refleksiya vo vzrosлом vozraste: soderzhanie, funktsii, genez [Biographical reflection in adulthood: content, functions, genesis]: dis. ... dokt. psikh. nauk : 19.00.13. Sankt-Peterburg, 2018. 530 s (in Russian).

Питання психології

8. Leontev A.N. (1975) Deyatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva, 1975. 304 s (in Russian).
9. Leontev D.A., Osin Ye.N. (2014) Refleksiya «khoroshaya» i «glupaya»: ot obyasnitel'noy modeli k differentsial'noy diagnostike [Reflection "good" and "stupid": from an explanatory model to differential diagnosis]. Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. 2014. T. 11. №4. S. 110-135 (in Russian).
10. Lefevr V.A. (2003) Refleksiya [Reflection]. Moskva, 2003. 496 s (in Russian).
11. Psikhologichna entsiklopediya (2006) [Psychological encyclopedia] / avtor-uporyadnik O. M. Stepanov. Kiiv : Akademvidav, 2006. 424 s (in Ukrainian).
12. Savchenko A.V. (2016) Psykholohiia refleksyvnoi kompetentnosti osobystosti [Psychology of reflexive competence of personality]: dys. ... dokt. psykol. nauk : 19.00.01. Kyiv, 2016. 657 s (in Ukrainian).
13. Semenov I.N. (2013) Metodologicheskie problemy etimologii i tipologii refleksii v psikhologii i smezhnykh naukakh [Methodological problems of etymology and typology of reflection in psychology and related sciences]. Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. 2013. № 2. T. 10. S. 24-45 (in Russian).
14. Slobodchikov V.I. (1979) Refleksiya kak printsip sushchestvovaniya individual'nogo soznaniya [Reflection as a principle of the existence of individual consciousness]. Eksperimentalnye issledovaniya po problemam obshchey, sotsial'noy i differentsial'noy psikhologii. Moskva, 1979. S. 20 (in Russian).
15. Teyyar de Sharden (2002). Fenomen cheloveka [Human phenomenon]. Moskva, 2002. 214 s (in Russian).
16. Shchedrovitskiy G.P. (1973) Kommunikatsiya, deyatelnost, refleksiya [Communication, activity, reflection]. Issledovanie rechemyslitel'noy deyatelnosti. Alma-Ata, 1973. S. 477-480 (in Russian).

Резюме

Ильюченко С. Ю. адъюнкт кафедры общественных наук,
Национальный университет обороны Украины
имени Ивана Черняховского

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФЕНОМЕНА РЕФЛЕКСИИ КАК СВОЙСТВА, ПРОЦЕССА, СОСТОЯНИЯ

В статье представлен теоретический анализ понятия рефлексии и смежных с ней понятий в контексте психологического знания. Рассмотрен исторический аспект исследования рефлексии в психологии, проведен анализ научной литературы по проблеме исследования, показано многообразие форм рефлексии и подходов к ее рассмотрению. Обоснована значимость положения о возможности и необходимости изучения рефлексии не только как психического свойства, которое имеет индивидуальную меру выраженности, но и как процесса и состояния.

Ключевые слова: рефлексия; рефлексивность; руминация; рефлексивный анализ; самоанализ; рефлексивный ранг.

Summary

Illiuschenko S. adjunct National Defense University
of Ukraine named after Ivan Chernyakhovskiy

PSYCHOLOGICAL CONTENT OF THE PHENOMENON OF REFLECTION AS A PROPERTY, PROCESS, STATE

Introduction. The article presents a theoretical analysis of the concept of reflection and related concepts in the context of psychological knowledge. The historical aspect of the study of reflection in psychology is considered, the scientific literature on the problem of research is analyzed, and the variety of forms of reflection and approaches to its consideration is shown. The article substantiates the significance of the position on the possibility and necessity of studying reflection not only as a mental property that has an individual measure of expression, but also as a process and state.

Purpose. Investigate the psychological meaning of the concept of reflection as a property, process and state.

Methods. Review and analytical research of scientific sources, synthesis and introspection.

Originality. The relevance of the research is due to the unprecedented complexity of the phenomenon of reflection, the presence of a large number of approaches to its study, which is expressed in the absence of a

unified system of classification of forms, types and levels of organization of reflexive activity, which reflect its various aspects.

Reflection plays an important role not only in the professional sphere, but also in many other areas of human activity, contributing to the formation of a holistic vision of reality, which includes the subject himself. It is reflection that allows us to make the processes of cognition, self-knowledge and life-creation more purposeful and qualitative.

Conclusion. *The specificity of reflection as a subject's ability lies in its focus not on the external world, but on the very way of its cognition, which makes it possible to realize and regulate life activity and creates the prospect of a fundamentally new type of interaction with reality, given not directly, but in the forms of thinking.*

Reflection is a kind of cognitive activity of the subject, although it is directed at himself. Fixing the connection with the cognitive sphere requires time, effort, and certain abilities. However, it is reflection that allows us to make the processes of cognition, self-knowledge, existence and life-creation of a person more purposeful and qualitative, and expands the ability to externally influence the development of the individual and form his internal mechanism of self-development.

Today we can talk about the intensive development of reflexive movement, which significantly expands the traditional ideas about certain psychological patterns, but also has a General scientific and even ideological significance. It is already possible to conduct a sufficiently differentiated analysis of methodological orientations, various approaches with independent theoretical, methodological and experimental developments, and most importantly, to qualify the nature of the interaction of these orientations as synchronizing. Such a wide range of research in this area is due to the fact that reflexive processes are included in the regulation of almost all spheres of human activity. The latter shows the importance of studying this basic, fundamental property.

Key words: *reflection; reflexivity; rumination; reflexiveanalysis; introspection; reflexiverank.*

Recelved/Поступила: 25.10 20

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена обґрунтуванню основних підходів до успішної адаптації майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти. Розкриваються процесуально-змістовні аспекти виробничої практики як психологічного інструменту подолання психологічних перешкод на шляху до адаптації майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Ключові слова: адаптація; майбутні педагоги; виробнича практика; професійна діяльність; заклад вищої освіти.

Вступ.

Актуальність теми. Сучасна школа має гостру потребу у молодих педагогах, здатних адекватно реагувати на зміни освітньої ситуації, специфіку педагогічних систем, нові умови професійної діяльності [1; 2; 3; 4; 5]. Відомо, що закінчення ЗВО, отримання диплому ще не означає, що педагог-початківець вже є професіоналом. Його чекає довгий період адаптації - інкорпорування у професію у нелегких сучасних економічних і соціально-політичних умовах. Тому підготовка студентів до професійної діяльності в умовах зростаючих вимог освітньої системи, здатних успішно адаптуватися у сучасних соціокультурних умовах, стає усе більш актуальною.

Як показують результати досліджень, сучасні тенденції, на жаль, мають виражений негативний характер, бо у сфері кадрового забезпечення у системі вищої освіти тривожним є поступове збільшення середнього віку педагогів за рахунок збільшення кількості осіб передпенсійного віку. Небагато випускників педагогічних ЗВО йдуть працювати за фахом. Пов'язано це із тим, що інститути освіти, які сприяють соціально-професійній адаптації педагогів-початківців до норм і вимог педагогічної професії, не враховують суперечності, які супроводжують цей процес у молодих педагогів, вплив зовнішніх чинників, що

перешкоджають їхній соціально-професійній адаптації. Як закономірний результат, в Україні спостерігається зниження престижу професії педагога, обумовлене зниженням престижу освіти у суспільстві і низьким рівнем його матеріального добробуту.

Мета статті – обґрунтування основних підходів до успішної адаптації майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах ЗВО.

Завдання статті – розкрити процесуально-змістовні аспекти виробничої практики як психологічного інструменту подолання психологічних перешкод на шляху до адаптації майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Теоретичне підґрунтя.

Професійна адаптація - це процес і результат пристосування індивіда до вимог професії, засвоєння ним професійних і соціальних норм поведінки, необхідних для виконання трудових функцій [6, 272]. Професійна адаптація здійснюється шляхом звикання молодих фахівців до змісту і режиму праці, до вимог і стилю роботи, відносин у трудовому колективі. Вона визначається рівнем оволодіння професійними навичками, формуванням професійно необхідних якостей особистості і відображає розвиток стійкого позитивного ставлення до обраної професії [7].

Аналіз численних досліджень із цієї

проблеми (Г.В. Безюлева, Є.Ф. Зеєр, О.М. Недосека, С.М. Тарасова, Л.Є. Солянкина, О.С. Хамзяєва, Л.О. Щелкунова та ін.) дозволяє зробити висновок, що професійна адаптація студента являє собою єдність адаптації індивіда до фізичних умов професійного середовища (психофізіологічний аспект), адаптації до професійних завдань, виконуваних операцій, професійної інформації і т. п. (професійний аспект) та адаптації особистості до соціальних компонентів професійного середовища (соціально-психологічний аспект).

Методи дослідження.

Для досягнення мети і реалізації завдання дослідження було використано низку теоретичних та емпіричних методів: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння і систематизація українських і зарубіжних наукових розробок у психологічних джерелах із проблеми адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності; *емпіричні* – тестування, опитування для дослідження психологічних особливостей становлення структурних компонентів і механізмів досліджуваного психологічного утворення.

Результати і обговорення.

Аналіз літератури показує, що існують різні точки зору щодо початку процесу професійної адаптації. Одні дослідники вважають, що процес професійної адаптації починається безпосередньо на виробництві, інші стверджують, що початок цього процесу закладається ще під час навчання в установі професійної освіти. Професійна адаптація починається у ЗВО, де студент отримує необхідні професійно знання, вміння, навички, набуває досвід вирішення типових професійних завдань. Крім цього, у цей період відбувається формування професійної спрямованості особистості, переструктуризація і закріплення професійних мотивів, формуються професійно значущі якості.

Процес адаптації студентів до професійної діяльності проходить у три етапи. Перший із них - знайомство студентів

із професійною діяльністю. Цей період характеризується тим, що студенти отримують початкові знання про обрану професію, її значущість і професійні навички під час практичних занять. Другий етап - робота студентів в освітніх установах у складі педагогічного колективу. Третій етап - робота випускників у школі після закінчення ЗВО.

Очевидно, що професійна адаптація майбутніх фахівців здійснюється в процесі практики студентів до професійної діяльності, яка, на думку дослідників, є важливим компонентом професійного навчання студентів у ЗВО [6]. У словнику-довіднику української психологічної термінології «практика» трактується як цілісна система операцій, структура якої містить потреби, цілі, мотиви, діяльність, предмет, на який спрямована ця діяльність, способи, за допомогою яких досягається мета і результат діяльності [9]. Таким чином, у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів практика є провідною ланкою, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань студентів з їхньою практичною діяльністю. Специфікою діяльності в процесі педагогічної практики є те, що у ній здійснюється ідентифікація із професійною діяльністю.

Л.О. Щелкунова, проаналізувавши звіти студентів після проходження ними педагогічної практики, виокремлює такі труднощі: слабе володіння технологією цілепокладання у педагогічному процесі; недостатній розвиток аналітичних вмінь; проблеми у взаємодії із батьками та спілкуванні зі школярами [10]. Є.Ф. Зеєр зазначає, що причинами труднощів, як правило, є: недолік або несвоєчасність отримання необхідної інформації, що дозволяє зорієнтуватися у новій ситуації і знайти правильне рішення; відсутність необхідного професійного досвіду і кваліфікації; необхідність вирішувати одночасно кілька дуже важливих завдань: вивчати ситуацію, приймати рішення, виконувати свої нові обов'язки, встановлювати корисні контакти, освоювати

нові елементи діяльності, особливо ретельно будувати свою поведінку; недостатнє уявлення про норми професійної поведінки; необхідність формувати певну позитивну думку оточуючих про себе; постійне перебування у зоні оцінювання [6].

Зіткнення студентів із різними труднощами під час проходження практики у школі, невідповідність професійної діяльності їхнім очікуванням може викликати кризу професійних очікувань. Напруженість роботи характеризується такими висловлюваннями, як «почуття непотрібності», «нічого не виходить», «падіння із небес на землю» і т. п. Переживання розбіжності професійної діяльності з очікуваннями викликає зміну професійної позиції, а незадоволеність виконуваною діяльністю змінює соціально-професійну спрямованість [3; 11]. Таким чином, основною причиною настання кризи на етапі професійної адаптації є розбіжність реального професійного життя зі сформованими уявленнями та очікуваннями.

Проведене О.О. Андрієнко дослідження, показало, що саме після проходження виробничої практики частина студентів розчаровується в обраній професії [12; 13]. А.О. Реан і Я.Л. Коломінський зазначають, що максимальна задоволеність обраною професією спостерігається у студентів першого курсу. Надалі цей показник неухильно знижується [14]. І.С. Кон акцентує увагу на тому, що в міру переходу студентів на старші курси ЗВО кількість тих із них, хто не задоволений обраною спеціальністю, не скорочується, а зростає [15]. Таку незадоволеність можна пояснити виявленням тіньових сторін майбутньої спеціальності, які раніше не помічалися, а розкриваються в ході проходження практик.

У дослідженні, присвяченому вивченню особливостей професійної адаптації майбутніх педагогів у період проходження виробничої практики у школі, взяли участь студенти УДПУ імені Павла Тичини у кількості 98 осіб у віці від 17 до 22 років. Для вивчення професійної адаптації

студентів під час проходження виробничої практики використовувалися такі методики: анкета «Вивчення труднощів у роботі вчителя», «Анкета для виявлення стресових переживань, що виникають у педагогічній діяльності» (О.М. Чоросова, Р.Є. Герасимова), «Оцінка професійної спрямованості вчителя» (Є.І. Рогов), «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів» (Т.Д. Дубовицька).

Під час самооцінки студентами своєї педагогічної діяльності по анкеті «Вивчення труднощів у роботі вчителя» було відзначено такі труднощі: аналіз педагогічної діяльності: вміння проводити самоаналіз уроку (19,2%), вміння проводити самоаналіз виховного заходу (28,4%), вміння аналізувати якість знань і рівень вихованості учнів (45,7%); планування: поурочні (14%), виховної роботи (42,1%), роботи із батьками (71,3%); організація (особистої праці (66,3%), навчально-пізнавальної діяльності учнів (57,5%), позаурочної виховної роботи (53,2%); контроль і корекція: самоконтроль і самокорекція (73,0%), корекція знань учнів (34,9%); володіння технологією сучасного уроку: постановка цілей уроку (22,8%), вибір типу уроку (32,8%), відбір головного, істотного в змісті навчального матеріалу (12,3%), відбір методів і форм організації пізнавальної діяльності учнів (17,8%).

Під час проходження практики студенти відчують труднощі як з плануванням, організацією, проведенням уроків і позакласних заходів, так і зі спілкуванням зі школярами. В результаті застосування анкети, спрямованої на виявлення стресових переживань, що виникають у педагогічній діяльності, було виявлено, що у 16,5% студентів високий показник відповідного фактора «Відсутність перспективи», тобто вони, як педагоги, дивлячись у майбутнє, відчують сумнів і безнадійність, тривогу, коли замислюються про свою роботу у школі, їм нецікаво освоювати нові знання із предмета. За іншими факторами («Фактор негативного

Питання психології

впливу зовнішніх обставин», «Фактор втрати сенсу життя» і «Фактор відчуження») респондентів із високими показниками не виявлено. Можна сказати, що у цілому студенти-практиканти не перебувають у кризовому стані, вони можуть самостійно визначати свої життєві орієнтири, цікавитися новим, прагнути до саморозвитку.

Аналізуючи результати діагностики за методикою Т.Д. Дубовицької, можна зробити констатувати, що у 45,7% студентів виявлено високий рівень професійної спрямованості, що свідчить про їхні прагнення до оволодіння обраною професією, бажанні у майбутньому працювати і далі вдосконалюватися у ній. При цьому було також виявлено, що частина студентів бажає викладати лише у старших класах, робота у середній ланці школи їх не приваблює і викликає страх. У 18,5% майбутніх педагогів низький рівень професійної спрямованості, що характеризується вимушеним вчитися на конкретному факультеті, відсутністю інтересу до одержуваної професії і небажанням працювати по ній, ці студенти не бачать нічого хорошого для себе у педагогічній діяльності. Після діагностики студентів за допомогою методики Є.І. Рогова на визначення професійної спрямованості педагога було виявлено, що у 21,0% респондентів високий рівень спрямованості на спілкування («Вчитель-комунікатор»). Цьому типу властиві такі якості, як екстравертованість, товариськість, емоційність і пластичність поведінки, низька конфліктність, доброзичливість, здатність до емпатії, любов'ю до дітей. У 11,6% студентів-практикантів високий рівень спрямованості на організаторську діяльність («Вчитель-організатор»), що характеризується зібраністю, вимогливістю, волею, енергійністю. Основний напрямок діяльності педагога цього типу перебуває у площині позакласної роботи. У 16,4% студентів високі показники по спрямованості на просвітництво та високий інтелект («Вчитель-інтелігент»), для якої

властиві висока загальна культура, безумовна моральність, принциповість. 14,7% опитаних орієнтовані на предмет, що викладається («Вчитель-предметник»), що характеризується спостережливістю, професійною компетентністю, прагненням до творчості, раціоналізмом, інтересом до наукової діяльності.

Домінуючими типами за цією методикою є «Вчитель-комунікатор» (середнє значення по групі - 6,4 бала) і «Вчитель-інтелігент» (6,2 бали), тобто найважливішими факторами вибору педагогічної професії є бажання спілкуватися, працювати із дітьми і потреба у саморозвитку. Також близькі до цих значень показники за типом «Вчитель-предметник» (5,2 бала). Було виявлено, що студентів не приваблює діяльність педагога, пов'язана із позакласної роботою, це є для них найменш привабливим фактором у педагогічній професії («Вчитель-організатор» - 3,7 бала). Також було визначено, що усього у 23,8% першокурсників виражена моноспрямованість - спрямованість на один тип. У 36,4% представлена поліспрямованість, тобто вираженість декількох типів. Переважним серед типів поліспрямованого є «Вчитель-комунікатор» - «Вчитель-предметник» - «Вчитель-інтелігент».

Таким чином, студенти, які навчаються за педагогічним профілями підготовки, позитивно ставляться до професії педагога, у них виявлено спрямованість на роботу із дітьми, достатньо велика частина студентів після проходження практики планує працювати в системі освіти, не зважаючи на усі складнощі педагогічної праці. Дослідження показало, що студенти, проходячи практику у школі, відчувають труднощі не стільки в аспекті проведення уроків, скільки у встановленні контакту із дітьми, у виробленні оптимальної стратегії і тактики спілкування із класом, невмінні вибудовувати взаємини і перебудовувати їх у залежності від ситуації, невміння знаходити нестандартні прийоми у

вирішенні проблемних завдань і т. п. Усе це заважає правильно організовувати плідний освітній процес. Щоб адаптація студентів до професійної діяльності була більш ефективною, необхідна їхня системна підготовка до трудової діяльності, що містить заходи, спрямовані на формування професійної культури, прищеплення цінностей і норм професійної середовища; цикли соціально-психологічних тренінгів впевненої професійної поведінки; психологічний супровід кар'єри студентів педагогічного ЗВО.

У цій ситуації ЗВО дійсно може реально допомогти. Саме ЗВО може створити умови для самої активної участі студентів у різних сферах діяльності: професійній, громадській, культурній. Включення студентів у роботу різних професійних, творчих і наукових об'єднань та співтовариств (молодіжні центри, академії лідерів, постійно діючі спеціалізовані школи, «бізнес-інкубатори» і т. п.) забезпечує накопичення різноманітного досвіду і, відповідно, можливість вибору різних варіантів і моделей педагогічної кар'єри.

ЗВО може ініціювати і заохочувати створення науково-дослідних робочих груп у межах підготовки грантових заявок, великих науково-практичних конференцій, форумів. У таких групах, куди, крім викладачів і фахівців, включаються і студенти, діяльність організована за проектним принципом. Саме навчання з окремих дисциплін (як правило, профільних або спеціальних) може бути організовано як розробка і захист проекту (наприклад, у межах навчання психології управління, студентські мікрогрупи моделюють свою компанію, розробляють її місію, описують цілі, завдання, конкурентні переваги на ринку, обґрунтовують кадрову політику, пропонують систему мотивації). З іншого боку, важливу роль в процесі інкорпорування у професію відіграє безперервна педагогічна практика студентів у базових виховних установах.

Висновки.

Саме педагогічна практика має великі можливості для формування внутрішньої установки на педагогічну професію. В процесі практики інтенсифікується процес професійного становлення майбутнього педагога, його самоосвіти і самовиховання, здійснюється перевірка ступеня професійної підготовленості та придатності до педагогічної діяльності, рівня педагогічної спрямованості. Діяльність студентів під час практики є аналогом професійної діяльності педагога, яка є адекватною змістом і структурою педагогічної діяльності та організовується у реальних умовах нової української школи. Вона характеризується тим же різноманіттям відносин (з учнями, їхніми батьками, вчителями, студентами) і функцій, що і діяльність вчителя. Вже із молодших курсів завдяки педагогічній практиці у студентів з'являється можливість перевірки та оцінки себе як майбутнього педагога, своєї професійної підготовки і придатності. Під час проходження практики студенти організовують освітній процес, створюють умови для реалізації потенційних можливостей учнів, керують їхнім розвитком, взаємодіють із батьками, тобто виконують ті ж обов'язки, що і досвідчені педагоги. Але ситуація може ускладнюватись тим, що практиканти, опинившись у новому середовищі, стикаються із незвичними ситуаціями, відчують власну неспроможність, побоюються критики своїх наставників, постійно хвилюються, бояться що-небудь не встигнути, забути, упустити, соромляться звернутися за допомогою до досвідчених педагогів. Усе це призводить до зайвої напруженості, тривожності і незадоволеності своєю діяльністю. Щоб цього не сталося, педагогу необхідна цілеспрямована допомога із боку ЗВО, яка полягає в отриманні необхідної методичної та психолого-педагогічної інформації [1].

Список використаних джерел

1. Галус О.М. Активна професійна адаптація студентів як педагогічна проблема [Електронний ресурс] /О.М. Галус// Педагогічний дискурс. - 2007. - Вип. 1. - С.35-40. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2007_1_9.
2. Горбунова Н.В. Профессиональная адаптация будущих учителей и молодых специалистов к педагогической деятельности / Н.В. Горбунова// Гуманитарные науки. - 2019. - №3. - С. 38-44.
3. Котова С.А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя /С.А. Котова// Народное образование. - 2010. - №8. - С. 121–127.
4. Скоробогатова Ю.В. Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента /Ю.В. Скоробогатова// Перспективы науки и образования. - 2019. - №2(38). - С. 284-294.
5. Слепцова М.В., Попова О.Н. Адаптация будущих учителей технологии к профессиональной деятельности /М.В. Слепцова, О.Н. Попова// Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов, обучающихся по магистерской программе «Профессиональное образование». - Воронеж: Изд-во ВГПУ. - 2014. - 76 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. - 2003. - 336 с.
7. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г.В. Безюлева. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. - 2008. - 320 с.
8. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты / Л.З. Тархан. - Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз». - 2008. - 424 с.
9. Болтівець С.І. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / укл. С.І. Болтівець, Н.В. Слободяник, М.-Л.А. Чепа, Н.В. Чепелева. - К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». - 2010. - 302 с.
10. Щелкунова Л.А. Проблемы профессиональной адаптации студентов на педагогической практике [Электронный ресурс] / Л.А. Щелкунова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-professionalnoy-adaptatsii-studentov-na-pedagogicheskoy-praktike> (дата обращения 12.07.18).
11. Даниленко О.И., Носова А.С. Экзистенциальная исполненность и социально-психологическая адаптированность как предикторы субъективного благополучия студентов /О.И. Даниленко, А.С. Носова// Перспективы науки и образования. - 2020. - №4(46). - С. 315-325.
12. Андриенко О.А. Профессиональная адаптация студентов вуза в период прохождения производственной практики /О.А. Андриенко// Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. - 2018. - №4(34). - С. 84-88. Режим доступа - rjournal.wordpress.com/archive18/18-04.
13. Андриенко О.А. Исследование удовлетворенности студентов избранной профессией /О.А. Андриенко// Психология, социология и педагогика. - 2016. - №7. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/07/7010> (дата обращения: 07.06.2018).
14. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. - Питер Ком. - 1999. - 416 с.
15. Кон И.С. В поиске себя: Личность и ее самосознание. И.С. Кон. - М.: Политиздат. - 1984. - 335 с.

References

1. Galuc O.M. (2007) Aktyvna profecijna adaptacija ctudentiv jak pedagogichna problema [Active professional adaptation of students as a pedagogical problem] [Elektronnyj recurc] /O.M. Galus// Pedagogichnyj dyckurs. - Vyp. 1. - С. 35-40. Rezhym doctupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2007_1_9 (in Ukrainian).
2. Gorbunova N.V. (2019) Profeccional'naja adaptacija budushhix uchitelej i molodyx specialictov k pedagogicheckoj dejatel'nocti [Professional adaptation of future teachers and young specialists to pedagogical activity] / N.V. Gorbunova// Gumanitarnye nauki. - №3. - S. 38-44 (in Russian).
3. Kotova S.A. (2010) Adaptacija v dolzhnosti i osvoenie professii uchitelja [Adaptation in position and mastering the profession of a teacher] /S.A. Kotova// Narodnoe obrazovanie. - №8. - S. 121–127 (in Russian).

4. Skorobogatova Ju.V. (2019) Osobennosti jemocional'nogo vygoranija studentov pedagogicheskogo vuza i ego profilaktika s pomoshh'ju tajm-menedzhmenta [Features of emotional burnout of students of a pedagogical university and its prevention using time management] /Ju.V. Skorobogatova// Perspektivy nauki i obrazovanija. - №2(38). - S. 284-294 (in Russian).
5. Slepčova M.V., Popova O.N. (2014) Adaptacija budushhih uchitelej tehnologii k professional'noj dejatel'nosti [Adaptation of future technology teachers to professional activities] /M.V. Slepčova, O.N. Popova// Uchebno-metodicheskoe posobie dlja samostojatel'noj raboty studentov, obuchajushhihsja po masterskoj programme «Professional'noe obrazovanie». - Voronezh: Izd-vo VGPU. - 76 s (in Russian).
6. Zeer Je.F. (2003) Psihologija professij [Psychology of professions] / Je.F. Zeer. - M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga. - 336 s (in Russian).
7. Bezjuleva G.V. (2008) Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj adaptacii uchashhihsja i studentov [Psychological and pedagogical support of professional adaptation of pupils and students] / G.V. Bezjuleva. - M.: NOU VPO Moskovskij psihologo-social'nyj institut. - 320 s (in Russian).
8. Tarhan L.Z. (2008) Didakticheskaja kompetentnost' inzhenera-pedagoga: teoreticheskie i metodicheskie aspekty [Didactic competence of an engineer-teacher: theoretical and methodological aspects] / L.Z. Tarhan. - Simferopol': KRP «Izdatel'stvo «Krymchpedgiz». - 424 s (in Russian).
9. Boltivec' C.I. (2010) Ukrai'nc'ka psichologichna terminologija: slovnyk-dovidnyk [Ukrainian Psychological Terminology: Glossary] / ukl. C.I. Boltivec', N.V. Clobodjanyk, M.-L.A. Chepa, N.V. Chepeljeva. - K.: DP «Informacijno-analitychne agentctvo». - 302 c (in Ukrainian).
10. Shhelkunova L.A. (2018) Problemy professional'noj adaptacii studentov na pedagogicheskoy praktike [Problems of professional adaptation of students in teaching practice] [Elektronnyj resurs] / L.A. Shhelkunova. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-professionalnoj-adaptatsii-studentov-na-pedagogicheskoy-praktike> (in Russian).
11. Danilenko O.I., Nosova A.S. (2020) Jekzistencial'naja ispolnennost' i social'no-psihologicheskaja adaptirovannost' kak prediktory sub#ektivnogo blagopoluchija studentov [Existential fulfillment and socio-psychological adaptation as predictors of students' subjective well-being] /O.I. Danilenko, A.S. Nosova// Perspektivy nauki i obrazovanija. - №4(46). - S. 315-325 (in Russian).
12. Andrienko O.A. (2018) Professional'naja adaptacija studentov vuza v period prohozhdenija proizvodstvennoj praktiki [Professional adaptation of university students during the period of practical training] /O.A. Andrienko// Perspektivy nauki i obrazovanija. Mezhdunarodnyj jelektronnyj nauchnyj zhurnal. - №4(34). - S. 84-88. Rezhim dostupa - pnojournal.wordpress.com/archive18/18-04 (in Russian).
13. Andrienko O.A. (2018) Issledovanie udovletvorennosti studentov izbrannoju professiej [Study of student satisfaction with their chosen profession] /O.A. Andrienko// Psihologija, sociologija i pedagogika. - 2016. - №7. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/07/7010> (in Russian).
14. Rean A.A., Kolominskij Ja.L. (1999) Social'naja pedagogicheskaja psihologija [Social educational psychology] / A.A. Rean, Ja.L. Kolominskij. - Piter Kom. - 416 s (in Russian).
15. Kon I.S. (1984) V poiske sebja: Lichnost' i ee samosoznanie [Finding Yourself: Personality and Self-Consciousness]. I.S. Kon. - M.: Politizdat. - 335 s (in Russian).

Резюме

Козак О. Ю. Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена обоснованию основных подходов к успешной адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях учреждения высшего образования. Раскрываются процессуально-содержательные аспекты производственной практики как психологического инструмента преодоления психологических препятствий на пути к адаптации будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: адаптация; будущие педагоги; производственная практика; профессиональная деятельность; учреждение высшего образования.

**PRODUCTION PRACTICE AS A PSYCHOLOGICAL TOOL FOR ADAPTATION OF
FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITY**

Introduction. *The modern school has an urgent need for young teachers who are able to adequately respond to changes in the educational situation, the specifics of pedagogical systems, new conditions of professional activity. Therefore, the preparation of students for professional activity in the growing demands of the educational system, able to successfully adapt to modern socio-cultural conditions, is becoming increasingly important.*

Purpose. *Substantiation of the main approaches to successful adaptation of future teachers to professional activity in the conditions of higher education institution.*

Methods. *To achieve the goal and achieve the objectives of the study used a number of theoretical and empirical methods: theoretical - analysis, synthesis, generalization, comparison and systematization of Ukrainian and foreign scientific developments in psychological sources on the problem of adaptation of future professionals to professional activities; empirical - testing, surveys to study the psychological features of the formation of structural components and mechanisms of the studied psychological formation.*

Originality. *Theoretical analysis of the notion «professional adaptation» is made, the features, difficulties and phases of the given process have been disclosed. The research results are presented with a view to investigate the peculiarities of professional adaptation in students during the period of their productive practice at school. Students faced with difficulties in their work, distress arising in pedagogical activities, professional and pedagogical orientation and the level of its distinction. The results of conducted research witness the requirement in systemic preparation of the future pedagogical specialists to their professional activities, including commitments targeted to professional culture formation, as well as social and psychological trainings in positive professional behavior.*

Conclusion. *It is pedagogical practice that has great potential for the formation of an internal attitude to the pedagogical profession. In the process of practice the process of professional development of the future teacher, his self-education and self-education is intensified, the degree of professional readiness and suitability for pedagogical activity, the level of pedagogical orientation is checked. The activity of students during practice is analogous to the professional activity of a teacher, which is adequate to the content and structure of pedagogical activity and is organized in the real conditions of the new Ukrainian school.*

Key words: *adaptation; future teachers; internship; professional activity; institution of higher education.*

Received/Поступила: 28.10 20

Korniienko I. O. *doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Docent of the Psychology Department, Mukachevo State University*
<https://orcid.org/0000-0003-1451-4128>

AUGMENTED REALITY TOOLS IN EDUCATION

Emphasized that augmented reality proposes unique learning features, such as support of seamless interaction between real and virtual environments. Within augmented reality in education scope different applications were checked. Key tools usage for AR like smartphones, computers, helmets, glasses, gloves and other input and output systems were discussed in the article.

Keywords: *augmented reality; education; applications; virtual environments; hardware.*

Problem's statement.

Embodied perception is the hypothesis that cognizance in the association between the physical body and the brain. While studying process, educators manage embodied cognition at whatever point they welcome understudies to collaborate with nature whether through carrying on verifiable occasions or leading science tests. This involvement helps to verify information for future as well as offer a drawing in option in contrast to customary guidance. Numerous devices exist to enable educators to make undergraduates for their understudies including games and encounters that are both simple and advanced, each taming the intensity of multi-tactile learning. Nevertheless, none of those apparatuses appears as encouraging in conveying learning through embodied cognition as the new flood of innovations, for example – Virtual and Augmented Reality innovations.

Epitomized insight endorses that both the brain and the body are operator cooperating to cause importance of our background and numerous examinations to strengthen exactly how encouraging exemplified discernment is for acquiring information. In the age where exponential technologies need to address and solve complex issues, education systems globally should undergo significant reforms. Many countries' educational policy reform is aimed at digitizing and promoting the availability and access of digital educational resources to every student and teacher. Augmented Reality can be applied for learning,

entertainment, or edutainment by enhancing a user's perception and provide interaction with the real world. Augmented Interface is one of the important ways to improve learning because it enables the manipulation and study of three-dimensional virtual objects.

Numerous devices exist to enable the teachers to make their students study, including games and encounters that are both simple and advanced, each taming the intensity of multi-tactile learning. Nevertheless, none of those apparatuses appears as encouraging in conveying learning through embodied cognition as the new kind of innovations, such as Augmented Reality. Augmented Reality (AR) is a kind of technology where students can interact with subject materials in the ways never available before.

Immersing learners to real world and make them to interact with that world's concepts and features is, in many spheres, not very possible or rational. Although the natural world is three-dimensional, we prefer to use two-dimensional approaches in education which is the simplest, familiar, universal and what is the most important – cheap. But it is static and offers no dynamic content. Instead, augmented reality created by machines can be used. Such approach needed high-performance computer graphics that were far more costly, but now even an average smartphone can provide a satisfactory level of AR support.

While there could be plenty of possibilities for teaching and learning in simulated environments, it is challenging to have an

appropriate degree of realism. When people are very absorbed by Virtual Reality, they separate themselves from the actual environment. Nevertheless, Augmented Reality instead, proposes modeling on top of the existing physical environment and gives simulated and merged virtual and real environments. Despite the fact that there has been much dispute over learning styles speculations, as examined in the accompanying, making them learn condition that can envelop various learning styles could be advantageous as it would be reasonable for an a lot more extensive scope of people.

Theoretical background.

Researchers presently are progressively condemning of learning styles approaches [10], [11], expressing that, however there are numerous viewpoints, there is minimal exact proof for learning styles. Nonetheless, regardless others think of it as essential to know about fluctuating tangible modalities and learning approaches due to understudies' contrasting learning propensities and inclinations. The effect of learning styles on e-learning is additionally discussed [13], including how best to structure versatile virtual learning conditions while thinking about learning styles [8]. There are potential advantages of focusing on numerous techniques for learning inside VR, to take into account distinctive data handling. This could be not just an aftereffect of learning techniques and people's inclinations yet additionally a delineation of how various kinds of data might be preferable displayed in certain organizations over others (for example language might be best learnt with sound, though designing might be more qualified to perception).

In spite of the fact that very few exact examinations have yet been administered, AR has been contrasted with customary learning in certain territories. In one investigation a gathering of military understudies were educated with either the talk based instructing techniques that are customarily utilized for the subject material (erosion counteractive action and control) or with a vivid VR-based showing strategy [14]. They found that though the conventional learning gathering had an

improvement of 11%, the VR gathering had a higher improvement of 26%.

Bellamy and Warren directed a contextual analysis utilizing basic online intuitive reproductions which copied genuine tests [3]. Eighty-three percent of their understudies revealed that they found these online re-enactments supportive or accommodating, and their demonstrators expressed that the understudies appeared to be greatly improved readied and more ready to reply quizzing when they had done the online reproductions. These and different models advance for learning the convenience of re-enacted conditions as options in contrast to genuine situations.

Augmented Reality technology is not a very new idea in the world. It has already been used in spheres such as military; medicine; engineering design; robotic; telerobotic; manufacturing, maintenance and repair applications; consumer design; psychological treatments, etc. [2]. Augmented Reality has become a topic of numerous explorations recently. Both theoretical and experimental framework allowed receiving valuable results and proofs of beneficial use of AR technology in teaching.

Govindarajan, Singaravelu & Sivakumar, A. in the paper "Augmented reality in teaching and learning process" introduce the technology of augmented reality and its possibilities for education [7]. Key technologies and methods are discussed within the context of education. Yadav, Savita & Chakraborty, Pinaki & Kochar, Gurtej & Ansari, Deeheem discuss interaction of children with an augmented reality smartphone app [15]. The objective of this study was to determine the age at which children become capable of using smartphone apps with augmented reality. The authors developed an augmented reality smartphone app. They studied the interaction of the children aged between two and eight years to determine their interest in using the app.

Using augmented reality in education gives the possibilities to use 3D data, objects and models being inside the reality. Mark Billingham states that Augmented Reality proposes unique features, such as [4]:

- Support of seamless interaction between real and virtual environments
- The use of a tangible interface for object manipulation
- The ability to transition between reality and virtual reality.

In a AR imitation, a PC reproduces and shows a domain through which we can walk and cooperate with items and mimicked individuals (generally alluded to as symbols). It ought to be noted nonetheless, that there is no need that this virtual space be exactly like this present reality.

The purpose of the research. We give a concise depiction of basic AR arrangements to give a vibe for how an AR experience is supplied. Given this the purpose of the article we likewise highlight the consideration, from psychological and pedagogical research perspectives, why learning might be encouraged by intuitive multi-tangible frameworks and we give a few instances of the AR possibilities in education.

Materials and Methods

As research sources, three multidisciplinary databases were selected and used for their coverage and indexing, they were consulted and the results were cross-checked: Scopus, SpringerLink and Web of Science. The input data for the analyses were retrieved from the scientific databases regarding papers published during the whole timespan covered.

The results of the research.

Connell and his associates [6, 12], who recognize two parts of the continuation, created another persuasive model: commitment and dissatisfied examples of activity. Intelligence and criticism can be profitable for all subjects, as there are explicit advantages of intelligent learning since it advances dynamic learning rather than detached learning.

The helpfulness of AR in training may likewise rely upon the kind of learning. Learning styles hypotheses recommend that there are different approaches to learn, and a few people adapt preferred with certain strategies over others, as they have various ways to deal with data handling.

To improve natural and intuitive user experience in real time, AR attempts to extend virtual objects on the actual ones. It is an immersive world in which simulated items change real life in real time. According to Azuma, Augmented Reality needs to be characterized by three features: the integration of actual and virtual environments, real-time user interaction and applications of 3D environments [1].

A Virtual reality and Augmented reality use the same hardware technology which share features, such as computer-generated realistic images, 3D models and interactivity. The only distinction is that Augmented technology attempts not to substitute the physical world but with the expanded realism – to complement it.

Smartphones, computers, helmets, glasses, gloves and other input and output systems are the key tools for AR. Two main types of displays used in the augmented reality, which are See-through (Monitor-based displays) and Video-see through systems. Head-mounted device (glasses) is a kind of display which is worn on the head or as part of a helmet. It has that has a small display optic in front of each eye. Video-see through systems are useful when you need to experience something remote or using an image enhancement system. Optical see-through systems combine computer generated scenes with "through the glasses" image of the real world. As a result – merged reality is reflected in the user's eyes.

Handheld devices are another kind of tools that use video-see-through technology, used to superimpose images over the real world. They are small electronic tools that can be held in hands by the user. With the modern computing power modern smartphones and tablets are almost the only affordable mass handheld AR devices.

Spatial displays are presented in video-projectors, optical elements, holograms, radio frequency tags, and other tracking technologies to display graphical information directly onto physical objects without requiring the user to wear or carry the display [5].

Pinch gloves with multiple sensors signal its position and orientation for the main

computing devices and widely used in augmented reality. Pinch is a pair of stretch-fabric gloves, which contains sensors in each fingertip that detect contact. A remarkable system used gestures for a wide range of control and interactive functions.

The variety of devices and interaction of systems between the user and the virtual content of augmented reality is defined by systems user interface. There are four main ways of interaction in augmented reality: tangible, collaborative, hybrid and multimodal interfaces.

The potential of utilizing smartphones and AR in education is massive. AR may provide students with additional digital knowledge in any topic in various ways and promote comprehension of complex information.

While doing homework, students may scan certain elements of a book and receive text, audio or video tips from teachers. Or they may find useful information about the course, a teacher or other students which could lead to better communication.

Concept learning, practical skills training, quiz solving etc. lead to having a better knowledge of every class. For example, medical simulations can be one of the ways human anatomy is studied and discussed in a much greater depth.

Augmented Reality implies contact with 3D models, basically. The rotation, transparency, colour scheme, styles etc. can be described. Finally, realistic animations can be rendered using special devices such as holographic lenses rather than smartphones.

Theoretical knowledge is already not enough in technical fields for the learning of proper skills. Students should not be just listeners or passive observers anymore. Technical specialties students need professional and practical experience in their fields. Unlike VR, AR technology will contribute to a virtual practice through interaction, with enhanced tutorials, digital modelling and imagery. It is no secret that students who are inspired and dedicated understand and learn a subject better.

As AR innovation has as of late turned out to be progressively open and moderate, inquire about in the past utilizing AR in instructive and educational settings was over the top expensive and long to execute. Our study aims to take into account not just test execution (utilized as a proportion of adapting) but in addition different results of utilizing AR for schooling.

Within augmented reality in education, we can find different apps. Here we present just some the most profound examples.

Arloon Plants

With this app, students can explore interactive plants to learn about structure and parts.

Metaverse

Recommended for younger teens, this free platform (website and app) allows users to create and share interactive content in augmented reality. Educators can use the tool to gamify learning through warm-up exercises, review games or formative assessments.

Elements 4D is an app for studying chemistry. It allows combining different elements as the simulation, to see how they would react. This app lets students combine different elements to see chemistry in action. Teachers can print out and assemble blocks that become trigger images for an AR experience.

Anatomy 4D is best suitable for medical students. By scanning printed targets, the application shows 3D models of a human body and allows to interact with it. Users may change and adjust any part of the human body, learn more about parts, joints, functions etc.

Human Heart 3D app with less content, but more specific is made to explore human heart in detail. 3D model of a heart completed with various animations and textual tips about it is presented.

Amazing Space Journey, Star Walk. All of them have one purpose which is to study the space with all its features. It allows to learn more about stars, constellations, planets of the Solar System, galaxies, etc.

Augmented Reality can also be used to enhance group tasks. Augmented computer interfaces by merging virtual and real worlds enhance face-to-face and remote collaboration.

These augmented reality applications are more similar to natural face-to-face collaboration than to screen based communication [9].

Web and Internet technology are common everywhere in the developed world, but many people still prefer reading books rather than facing screens. The Virtual Reality textbooks have another important application of this technology.

Using 3D objects and views, miscellaneous and imaginative media, simulations with different types of interactions is the easiest ways of connecting the two isolated worlds.

Conclusion. Despite the increased use of the Augmented Reality in education it remains still new and unresolved in many points. While AR's teaching / study possibilities are excellent, new learning methods are implemented not very intense. Teachers can attract and inspire students more, as students are presented with new resources to imagine and develop realistic skills in their subjects and complex concepts. In addition, even parents will benefit from it by engaging children to develop themselves in playful applications.

Despite the rising use of Augmented Reality in many areas of the modern era, the possibilities of AR in teaching/studying are not used wide enough. Augmented Reality can change the experience with our interaction with

different gadgets and provides seamless combination of the real and virtual worlds. Augmented Reality is in power to change the whole idea of world perception and its advance in education is just at the start. AR gives more captivating condition to learning, uses intuitiveness and intelligent learning, connects with different faculties. Simultaneously we should consider a few inconveniences: AR use can be costly and tedious to set up, may at times bring about recreation infection, students may feel disorientated, have devotion issues and feel the absence of authenticity.

The scope of topic that might be instructed is tremendous; ranging from technical disciplines and science to history, archaeology and social legacy. It is essential to coordinate a team of specialists to advance augmented reality solution in educational system of Ukraine. In order to achieve realistic solutions, we need to design and coordinate multi-disciplinary research project to enhance content and environments. Educators must work with researchers to develop local Augmented Reality interfaces. Software and hardware technologies play an important and key role to produce Augmented Reality applications. Future prospects are to verify with the help of the experiment the positive influence of AR tools on students' learning and engagement outcomes.

References

1. Azuma R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 355-385. (in English).
2. Azuma R., Bailiot Y., Behringer, R. & Feiner, S. (2001). Recent advances in augmented reality. *Computer Graphics and Applications. IEEE*, 21(6), 34-47. (in English).
3. Bellamy M. & Warren A. (2011). Using Online Practicals to Support Lab Sessions, Unpublished, Edshare.soton.ac.uk. (in English).
4. Billinghurst M. (2002). *Augmented Reality in Education*. Seattle WA: New Horizons for Learning - Technology in Education. (in English).
5. Bimber O., Raskar, R., & Inami, M. (2007). *Spatial Augmented Reality*. SIGGRAPH 2007 Course 17 Notes. CSM. 2011. *Augmented Reality*. Retrieved from Colorado School of Mines Division of Engineering. (in English). Retrieved from: <http://engineering.mines.edu/research/sensing-comm-control/project/?pid=44>
6. Connell J. P. and Wellborn J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar and L.A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press, 1991. (in English).
7. Govindarajan Singaravelu & Sivakumar, A. (2020). Augmented reality in teaching and learning process. *Mukt Shabd Journal* Volume IX, Issue IV, APRIL/2020 P.3504-3518. (in English).

8. Kanninen E. (2008). Learning Styles and e-Learning, Master of Science Thesis, Tampere University of Technology, vol. 12, s. 1-76. (in English).
9. Kiyokawa K., Billingham M., Hayes S., Gupta A., Sannohe Y., & Kato, H. (2002). Communication Behaviors of Co-Located Users in Collaborative AR Interfaces. IEEE and ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR 2002) (pp. 139-148). Darmstadt, Germany: IEEE Press. (in English).
10. Pashler H. et al. (2008). 'Learning styles', Psychological Science in the Public Interest, vol. 9, no. 3, s. 105-119. (in English).
11. Riener C. & Willingham D. (2010). 'The myth of learning styles', Change: The Magazine of Higher Learning, vol. 42, no. 5, s. 32-35. (in English).
12. Skinner E., and Belmont M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85, s.571-581. (in English).
13. Truong H. (2016) 'Integrating learning styles and adaptive e-learning system: current developments, problems and opportunities', Computers in Human Behavior, vol. 55, s. 1185-1193. (in English).
14. Webster R. (2015). 'Declarative knowledge acquisition in immersive virtual learning environments', Interactive Learning Environments, vol. 24, no. 6, s. 1319-1333, 2015. (in English).
15. Yadav Savita & Chakraborty, Pinaki & Kochar, Gurtej & Ansari, Deeheem. 2020. Interaction of children with an augmented reality smartphone app. International Journal of Information Technology. 10.1007/s41870-020-00460-6. (in English).

Резюме

Корниенко И. О. доктор психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии, Мукачевский
государственный университет

ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрены возможности дополненной реальности в образовании, которая предлагает уникальные возможности обучения, включая бесшовное взаимодействие между реальной и виртуальной средами. В рамках дополненной реальности в сфере образования были рассмотрены различные приложения. В статье обсуждается использование ключевых инструментов для AR, таких как: смартфоны, компьютеры, шлемы, очки, перчатки и другие системы ввода-вывода.

Ключевые слова: дополненная реальность; образование; приложения; виртуальное пространство; аппаратное обеспечение.

Резюме

Корнієнко І. О. доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології Мукачівський
державний університет

ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТІ

Вступ

Стаття присвячена проблемі доповненої реальності (AR) як ефективного способу навчання важких понять для учнів в умовах реформування освітньої системи та впровадження сучасних освітніх інформаційних технологій. Існує безліч пристроїв, які дозволяють уможливити цей процес просто та інноваційно. Доповнена реальність. (AR) розглянуто як різновид технології, за допомогою якої учні можуть взаємодіяти з предметними матеріалами абсолютно новими способами, а саме: це уможливорює їх взаємодіяти з концепціями та особливостями цього світу у змішаному форматі, накладаючи віртуальний контент у реальну обстановку, що уможливорює отримання знань в багатьох сферах які без додаткової реальності є наочно технічно практично неможливими.

Мета статті

Надати стислий опис основних можливостей доповненої реальності, розглянути з точки зору психологічних та педагогічних досліджень можливі механізми того, як навчання може заохочуватися інтуїтивними багатовимірними структурами, надати кілька прикладів можливостей доповненої реальності в освіті.

Питання психології

Методи дослідження

В якості джерел досліджень було відібрано три мультидисциплінарні бази даних, які використовувались для теоретичного аналізу: Scopus, SpringerLink та Web of Science та ін.

Наукова новизна та практичне значення результатів дослідження

Обговорено, що застосування доповненої реальності в освіті надає можливість використовувати тривимірні дані, об'єкти та моделі, що знаходяться всередині цієї реальності. Підкреслюється, що доповнена реальність пропонує унікальні характеристики, такі як підтримка безшовної взаємодії між реальним та віртуальним середовищем; використання відчуттєвого інтерфейсу для маніпулювання об'єктами; можливість переходу між реальністю і віртуальною реальністю. В рамках доповненої реальності в освіті було перевірено ряд сучасних застосунків: Arloon Plants – для вивчення будови рослин, Anatomy 4D – для вивчення анатомії людини; Human Heart 3D – застосунок з меншим вмістом, але більш спеціалізований для детального вивчення людського серця; Amazing Space Journey, та Star Walk з метою вивчення космосу з усіма його властивостями та іншими.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Можливості викладання / навчання з AR є перспективними, нові методи навчання впроваджуються не дуже інтенсивно. Вчителі можуть більше залучати та надихати учнів, пропонуючи нові ресурси для розвитку знань та навичок у реалістичних умовах. Доповнена реальність залучає дітей до саморозвитку в ігрових умовах тим самим стаючи потужним мотиватором. Результати цього теоретичного дослідження можуть бути корисні для управлінців освітніми закладами, для вчителів та психологів як опис нових можливостей привертання уваги учнів та мотивування їх за допомогою кращої візуалізації різних предметів та складних понять, а також можливостей зміни всієї парадигми інтерактивності в освіті. Перспективою подальших досліджень може бути експериментальна перевірка вплив застосунків AR на результати навчання учнів.

Ключові слова: доповнена реальність, освіта, застосунки, віртуальний простір, апаратне забезпечення.

Кришталь М. А. кандидат психологічних наук,
професор, Черкаський інститут пожежної безпеки
імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України
<https://orcid.org/0000-0003-0701-4731>

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПОЖЕЖНИХ-РЯТУВАЛЬНИКІВ

Стаття присвячена аналізу теоретичних підходів щодо формування моделі психологічної готовності пожежних-рятувальників ДСНС України. Визначено сутність понять «готовність», «професійна готовність та «психологічна готовність». Розкрито зміст психологічної готовності пожежних-рятувальників. Зокрема визначено, що психологічна готовність до професійної діяльності пожежних-рятувальників – це складний синтез мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-організаційного компонентів готовності, що обумовлені визначеними показниками готовності і характеризують особистість пожежного-рятувальника в процесі виконання професійної діяльності з гасіння пожеж та проведення аварійно-рятувальних робіт. Уточнено охарактеризовано структурні компоненти психологічної готовності пожежних-рятувальників, які відповідають структурним елементу професійної діяльності пожежних-рятувальників та містить мотиви, професійні знання, якості та необхідний особистісний потенціал.

Ключові слова: готовність; психологічна готовність; професійна діяльність; модель психологічної готовності; пожежні-рятувальники.

Постановка проблеми. Суспільство завжди відчуває потребу у професіоналах високого рівня, що зумовлюється готовності фахівця до самостійної професійної діяльності. Готовність до діяльності розглядається як первинна, фундаментальна вихідна умова успішного виконання діяльності будь-якої складності. По своїй сутті готовність визначає ступінь мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного рішення професійних задач. У роботах низки вітчизняних вчених вказано на недостатнє теоретичне і практичне вирішення проблеми готовності до професійної діяльності, особливо тих її видів, які проходять за особливих умов, що пов'язано зі складністю даного феномену і різноманіттям його конкретних проявів.

Узагальнення наявних результатів із проблеми готовності, зокрема у її психологічному аспекті, дозволить поглибити теоретичні знання та підвищити ефективність їхнього практичного застосування.

Аналіз останніх досягнень і публікацій. Проблема готовності до

професійної діяльності стала предметом досліджень психологів, педагогів, фізіологів ще з початку ХХ століття, коли її почали вивчати з позиції теорії рефлексів І.П. Павлова та з позиції установки Д.Н. Узнадзе. Нині феномен готовності до професійної діяльності досліджується в самому широкому сенсі, як до окремих видів професійної діяльності, так і до діяльності в особливих умовах різних категорій фахівців (Г.С. Грибенюк, М.І. Дьяченко, О.П. Євсюков, В.Г. Зазикін, В.Н. Кузнєцов, А.Н. Лисняк та ін.). Спираючись на наявні наукові розвідки, окреслимо шляхи до розв'язання даної проблеми та сформулюємо власну позицію щодо психологічної готовності до професійної діяльності фахівців пожежно-рятувальних підрозділів (ПРП) ДСНС України, діяльність яких відбувається за особливих умов, часом навіть екстремальних.

Основна мета, яку ставить перед собою автор у даній статті, полягає у тому, щоб на основі критичного аналізу літературних джерел, з даної проблеми, визначити

структурні компоненти та розробити модель психологічної готовності до професійної діяльності пожежно-рятувальників ДСНС України

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження використано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, систематизація та узагальнення).

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел свідчить, що дефініція «готовність до професійної діяльності» трактується дослідниками по-різному, і звідси не має єдності до її компонентного складу. Тому розгляд порушеної проблеми почнемо із з'ясування сутності та змісту вихідного поняття «готовність».

Готовність трактується як складний синтез взаємопов'язаних компонентів, серед яких розглядається мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавчий (процесуальний). До них відноситься також мотиваційний, орієнтаційний, вольовий та оцінюваний компоненти [11].

Білоруський дослідник М.А. Кремень відзначає, що система знань у поєднанні з системою навичок складають готовність людини до самостійного вирішення поставлених перед нею завдань [6].

І.Г. Шаїн під готовністю розуміє інтегральну якість особистості із спрямованістю на діяльність, яка виражається у наявності здібностей, суми знань, умінь, навичок, переконань, ціннісних орієнтацій та інших моральних і психологічних якостей. Стан готовності проявляється у позитивному ставленні до діяльності, спрямованості на неї, знаннях, уявленнях про особливості цієї діяльності, її вимогах до особистості, володінні знаннями, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, самооцінки своєї діяльності, рівня підготовки до неї [5].

Не можна не погодитись з М.І. Дяченком та Л.А. Кандиловичем, у тому, що готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямований вияв особистості, що включає його переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички,

уміння, націленість на визначену поведінку. Така готовність досягається в ході психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом різностороннього розвитку особистості з урахуванням вимог, що ставляться особливостями діяльності [3].

Таким чином, узагальнюючи наведені погляди готовність можна визначити як складну інтегральну особистісну якість фахівця, що передбачає наявність професійних знань, навичок, умінь та відповідних психологічних якостей. Готовність передбачає єдність спрямованості та компетентності, досягається в ході психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом різностороннього розвитку особистості. При цьому одним із найважливіших по значимості компонентів вважається спрямованість особистості на професію, яка зумовлює рівень загальної та спеціальної підготовки фахівця і виражається у наявності професійно важливих якостей.

Серед значної кількості складових, які характеризують всебічну готовність фахівця до діяльності, найбільш вагоме місце займає професійна готовність особистості.

С.О. Кубіцький під професійною готовністю до діяльності розуміє спрямованість особистості, яка передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, установки на певне поведіння в незвичних умовах [7].

Відомий радянський психолог К.К. Платонов відмічав, що професійна готовність фахівця – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здібною і підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності, і прагнучою її виконувати [7].

На думку вчених [3] у професійній готовності фахівців слід виділяти дві взаємопов'язані складові. По-перше, попередню, завчасну, потенційну готовність – як професійну підготовку особистості до відповідної діяльності. Ця готовність фахівця містить систему достатньо стійких

компонентів: знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, значень і цінностей особистості, тобто в цілому визначений рівень професійно необхідного потенціалу особистості. По-друге, безпосередню, миттєву, ситуативну готовність – як стан відповідної змобілізованості, функціональної налаштованості психіки фахівця на вирішення конкретних завдань у відповідних обставинах і умовах. Дана складова професійної готовності фахівця характеризується високою динамічністю і залежністю від ситуативних обставин, стану психічного і фізичного здоров'я фахівця тощо.

Цілком очевидно, що безпосередня готовність виступає наслідком актуалізації попередньої, а саме завчасної готовності, недостатній рівень якої знижує вияви першої. Попередня, потенційна, передчасна готовність є безпосередньою, ситуативною основою.

Важливою складовою професійної готовності до праці є психологічна готовність фахівця. У психологічному словнику за редакцією В.І. Войтка психологічну готовність до праці визначено як поєднання знань, умінь, навичок з потребою у праці, що базується на зацікавленості, бажанні працювати, розумінні суспільного значення праці [12].

Згідно з поглядами Г.С. Грибенюка, психологічна готовність – система професійно важливих якостей, властивостей особистості, необхідних та достатніх для ефективної професійної діяльності [1].

Розглядаючи психологічну готовність, Б.А. Душков зазначає, що психологічна готовність – одна з складових загальної готовності до діяння і визначається психологічними факторами. У проблемі психологічної готовності дослідник виділяє загальну (завчасну, тривалу) та ситуативну (тимчасову) готовність. Перша являє собою раніше набуті знання, навички, уміння, мотиви діяльності. На основі її виникає стан постійної готовності до виконання тих чи інших поточних завдань діяльності –

ситуаційна готовність, створення необхідних психологічних умов для успішних дій в даний момент. Ситуаційна готовність – це динамічний цілісний стан особистості, внутрішня спрямованість на певну (визначену) поведінку, змобілізованість всіх зусиль на активні та доцільні дії [12].

Вчені-дослідники [3] визначають такі ознаки психологічної готовності: на особистісному рівні – впевненість у своїх силах; прагнення активно вести боротьбу до кінця; оптимальний рівень емоційного збудження; завадостійкість; здібність керувати своїми діями, думками, почуттями; мобілізація зусиль; на функціональному рівні – тривале зберігання працездатності; швидке відновлення сил; адекватність реакцій на зовнішні впливи; складеність в роботі всіх систем, ритмічність, синхронність; психічний стан, що забезпечує швидкість трудового діяння; прийняття оптимального рішення; емоційний стан, що характеризується оптимальним рівнем працездатності аферентних та еферентних систем.

Займаючись вивченням психологічної готовності особистості до професійної діяльності В.К. Маригодов та С.Є. Моторна зазначають, що психологічна готовність до професійної діяльності являє собою складне особистісне новоутворення, яке включає взаємодію когнітивного, потребно-мотиваційного, морально-орієнтаційного і організаційно-комунікативного компонентів, що характеризує прояв особистості в діяльності (рис. 1).

Морально-орієнтаційний компонент. Зміст та структура психологічної готовності обумовлені, перш за все, розвитком морально-орієнтаційного компонента, що проявляється в направленості і здібності особистості до встановлення комунікативних зв'язків та самовдосконалення в діяльності.

Пізнавальний (когнітивний) компонент. Найголовнішим у структурі готовності до професійної діяльності, являє собою професійні знання особистості. Саме якість

Питання психології

знань визначає творчий початок кожної справи.

Потрібносно-мотиваційний компонент. Проявляється в діяльності, важливу роль при його формуванні відіграють різні аспекти взаємодії з людьми, комунікативні ситуації.

Комунікативно-організаційний компонент. Цей компонент характеризується комунікативними

здібностями, що проявляються в постійній готовності спілкуватися з підлеглими, працювати з ними, як необхідності в передачі знань і досвіду, прагненню формувати у себе необхідні для цього уміння, відстоювати свої думки, ініціативність; а також організаційними здібностями, що являють собою уміння швидко орієнтуватися в складних ситуаціях та наполегливість у вибраній діяльності.



Рисунок 1 – Структура психологічної готовності до професійної діяльності

Усі ці компоненти є складовими психологічної готовності до професійної діяльності. При цьому морально-орієнтаційний компонент є організаційним змістом психологічної готовності та таким,

що визначає її принципово якісні характеристики. Кожний із компонентів психологічної готовності до професійної діяльності характеризується показниками, що проявляють себе в діяльності.

Психологічна готовність до конкретного виду діяльності визначається своїми певними здібностями, нахилами у поєднанні з спеціальними вміннями та навичками, здобутими в процесі допрофесійної і професійної підготовки.

Результати теоретичного аналізу свідчать, що психологічна готовність особистості до професійної діяльності набуває особливої актуальності для фахівців, діяльність яких відбувається в особливих умовах [2, 7-8, 10, 13-15].

Досліджуючи процес формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордоників до професійної діяльності, Л.О. Матохнюк визначає психологічну готовність як єдність та взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів, що характеризують здатність особистості успішно виконувати професійну діяльність на кордоні [10].

На думку С.О. Кубіцького психологічна готовність військового фахівця описується мотиваційними, пізнавальними, емоційними, вольовими та моторними структурними елементами готовності, що в сукупності забезпечують професійне виконання бойових завдань [7].

С.В. Кушнарьов та О.В. Резнікова зазначають, що формування професійної готовності майбутніх фахівців органів внутрішніх справ являє собою динамічний процес, основу якого складає формування стійких професійних інтересів, поглиблення уяви про сутність, зміст професії; розвиток професійних нахилів і умінь; виховання впевненості у правильності професійного вибору, відповідність їх психічних властивостей і особистісних якостей вимогам професії і стійкому бажанню творчо працювати в обраній сфері [8].

М.І. Фалєєв та Г.Н. Кирилов стверджують, що психологічна готовність рятувальника до роботи в екстремальних умовах визначається за рівнем сформованості показників емоційної лабільності, збудливості та реактивності рятувальника. Ці показники визначаються за зовнішніми емоційно-вольовими проявами, а саме: міміці, пантоміміці, вегетативно-судинним реакціям, зміні голосу та мови, напруженості після дії подразника [14].

В.В. Ягупов трактує психологічну готовність, як націленість і змобілізованість психіки військовослужбовців на подолання конкретних майбутніх бойових труднощів, яка забезпечує результативність і якість виконання бойових завдань адекватно до їх складності, значущості та важливості [15].

Вивчаючи проблему психологічної підготовки пожежних, відомий радянський дослідник [13] відзначає, що психологічна готовність – це здатність мобілізувати психіку, налаштуватися на доцільні дії в певній діяльності.

Стан психологічної готовності пожежного до оперативних дій є складним цілісним виявом особистості. Психологічна готовність у єднанні з професійними навичками дозволяє фахівцю ПРП вміло та швидко виконувати оперативні завдання в умовах пожежі, зазначає вчений.

Отже, виходячи з вищевикладених підходів до визначення як загальної готовності, так і психологічної готовності зокрема, аналізу їх структури [2, 3, 7, 9-11], на нашу думку, основні структурні компоненти психологічної готовності до професійної діяльності пожежних-рятувальників можна представити у такому вигляді, як на рис. 2.



Рисунок 2 – Модель психологічної готовності до професійної діяльності пожежних-рятувальників

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до професійної діяльності визначає спрямованість пожежного-рятувальника на професійну діяльність, бажання стати професіоналом у вибраній професії. Внутрішніми спонуканнями до дій стають мотиви, які є результатом усвідомлення особистістю своїх потреб і виявляються в конкретних прагненнях до їх задоволення. Мотив – це реальне спонукання, яке змушує людину діяти. Важливу роль у реалізації оптимальної мотивації відіграє реалізація особистості у вибраній діяльності, досягнення у ній успіху, визнання, перспективи росту. Мотивація пов'язана з професійним самовдосконаленням особистості пожежного-рятувальника.

Когнітивний компонент являє собою професійні знання пожежного-рятувальника, що базуються на знанні змісту оперативної діяльності, особливостей гасіння пожеж, можливостей та порядку залучення пожежно-рятувальної техніки й

обладнання тощо. У свою чергу, професійні знання знаходять своє відображення у професійній компетентності. Основні її компоненти такі: соціально-правова компетентність – знання й уміння у сфері взаємодії із суспільними інститутами і людьми; спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання та оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нові знання й уміння за фахом; персональна компетентність – здібність до постійного професійного зростання; аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій; екстремальна компетентність – здатність діяти в екстремальних ситуаціях.

Діяльнісно-організаційний компонент, найголовніший у структурі, характеризується наявністю низки якостей і сукупності організаційних здібностей, які

визначають можливість успішного здійснення професійної діяльності пожежного-рятувальника.

Розвиток цих якостей у процесі освоєння діяльності та професійного становлення приводить до формування професійно важливих якостей, відповідний рівень розвитку яких забезпечує ефективне виконання професійних завдань за призначенням.

Висновки. Таким чином, психологічна готовність до професійної діяльності є складовою загальної готовності і визначається як поєднання знань, умінь, навичок та ПВЯ, що в сукупності забезпечують результативність і якість виконання професійної діяльності, та досліджується через низку структурних елементів.

При дослідженні психологічної готовності до професійної діяльності в

особливих умовах, зокрема до діяльності пожежних-рятувальників, визначено, що психологічна готовність до професійної діяльності – це складний синтез мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-організаційного компонентів готовності, що обумовлені визначеними показниками готовності і характеризують особистість пожежного-рятувальника в процесі виконання професійної діяльності з гасіння пожеж та проведення аварійно-рятувальних робіт.

Представлена модель психологічної готовності до професійної діяльності дає уявлення про те, що необхідно пожежним-рятувальникам для їхньої професійної компетентності та задовольняє всі структурні елементи професійної діяльності, містить мотиви, професійні знання, якості та необхідний особистісний потенціал.

Список використаних джерел

1. Грибенюк Г.С. Мотиваційна готовність курсантів і слухачів вищого навчального закладу до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Г.С. Грибенюк. – Київ, 1997. – 17 с.
2. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск : Издат. «Университетское», 1985. – 206 с.
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
4. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы формирования профессиональной готовности курсантов к службе в частях / Л.А. Кандыбович. – Минск : МВИЗРУ, 1980. – 167 с.
5. Король В.М. Формування готовності майбутнього фахівця до самостійної професійної діяльності / В.М. Король // Актуальні проблеми підготовки кадрів для оперативно-рятувальних підрозділів МНС України : матеріали наук.-практ. конф., (Черкаси, лист. 2004 р.). – Черкаси : ЧПБ ім. Героїв Чорнобиля, 2004. – С. 11–19.
6. Кремень М.А. Спасателю о психологи : [учебное издание] / М.А. Кремень. – Минск : Изд. центр БГУ, 2003. – 136 с.
7. Кубицький С.О. Деякі аспекти формування психологічної готовності військового фахівця / С.О. Кубицький // наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 35. – С. 300–308. – (Серія «Нові технології навчання»).
8. Кушнарьов С.В. Формування професійної готовності майбутніх працівників правоохоронних органів у процесі навчальної практики та стажування / С.В. Кушнарьов, О.В. Резнікова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 31. – С. 172–180.
9. Маригодов В.К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности : учебное пособие / В.К. Маригодов, С.Е. Моторная. – К. : ИД «Профессионал», 2005. – 192 с.
10. Матохнюк Л.О. Формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогіка та вікова психологія» / Л.О. Матохнюк. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
11. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посібник / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпченко. – К. : НПУ, 1997. – 168 с.
12. Психологічний словник / [ред. В.І. Войтко]. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.

13. Самонов А.П. Психологическая подготовка пожарных : [учебное пособие] / А.П. Самонов. – М. : Стройиздат, 1982. – 79 с.
14. Фалеев М.И. Учебник спасателя / М.И. Фалеев, Г.Н. Кириллов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Краснодар : «Сов. Кубань», 2002. – 528 с.
15. Ягупов В.В. Військова дидактика : [навч. посіб.] / В.В. Ягупов. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2000. – 400 с.

References

1. Grybenyuk G.S. Motyvacijsna gotovnist' kursantiv i sluxachiv vy'shhogo uchbovogo zakladu do profesijnoyi diyal'nosti : avtoref. dy's. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psy'xol. nauk : specz. 20.02.02 «Vijs'kova pedagogika ta psykologiya» / G.S. Grybenyuk. – Ky' yiv, 1997. – 17 s. (in Ukrainian).
2. D'yachenko M.I. Gotovnost' k deyatel'nosti v napryazhennyh situaciyah: Psihologicheskij aspekt / M.I. D'yachenko, L.A. Kandybovich, V.A. Ponomarenko. – Minsk : Izdat. «Universitetskoe», 1985. – 206 s. (in Russian).
3. D'yachenko M.I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti / M.I. D'yachenko, L.A. Kandybovich. – M. : Izd-vo BGU, 1976. – 176 s (in Russian).
4. Kandybovich L.A. Psihologicheskie problemy formirovaniya professional'noj gotovnosti kursantov k sluzhbe v chastyakh / L.A. Kandybovich. – Minsk : MVIZRU, 1980. – 167 s (in Russian).
5. Korol' V.M. Formuvannya gotovnosti majbutn'ogo faxivcya do samostijnoyi profesijnoyi diyal'nosti / V.M. Korol' // Aktual'ni problemy pidgotovky kadriv dlya operativno-ryatuval'ny'x pidrozdiliv MNS Ukrayiny : materialy nauk.-prakt. konf., (Cherkasy, lyst. 2004 r.). – Cherkasy' : ChIPB im. Geroyiv Chornoby'lya, 2004. – S. 11–19 (in Ukrainian).
6. Kremen' M.A. Spasatelyu o psihologi : [uchebnoe izdanie] / M.A. Kremen'. – Minsk : Izd. centr BGU, 2003. – 136 s (in Russian).
7. Kubicz'kyj S.O. Deyaki aspekty formuvannya psykologichnoyi gotovnosti vijs'kovogo faxivcya / S.O. Kubicz'kyj // nauk.-metod. zb. – K. : Nauk.-metod. centr vyshhoyi osvity, 2003. – Vyp. 35. – S. 300–308. – (Seriya «Novi texnologiyi navchannya») (in Ukrainian).
8. Kushnar'ov S.V. Formuvannya profesijnoyi gotovnosti majbutnix pracivnykiv pravooxoronnnyx organiv u procesi navchal'noyi praktyky ta stazhuvannya / S.V. Kushnar'ov, O.V. Reznikova // Problemy osvity : nauk.-metod. zb. – K. : Nauk.-metod. centr vy'shhoyi osvity, 2003. – Vyp. 31. – S. 172–180 (in Ukrainian).
9. Marigodov V.K. Pedagogika i psihologiya: aspekty aktivizacii tvorchestva i gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti : uchebnoe posobie / V.K. Marigodov, S.E. Motornaya. – K. : ID «Professional», 2005. – 192 s (in Russian).
10. Matoxnyuk L.O. Formuvannya psykologichnoyi gotovnosti majbutnix inzheneriv-prykordonykiv do profesijnoyi diyal'nosti : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psyxol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psykologiya» / L.O. Matoxnyuk. – Xmel'nycz'kyj, 2006. – 20 s (in Ukrainian).
11. Moroz O.G. Pidgotovka majbutn'ogo vchytelya: zmist ta organizaciya : navch. posibnyk / O.G. Moroz, V.O. Slast'onin, N.I. Filipchenko. – K. : NPU, 1997. – 168 s (in Ukrainian).
12. Psykologichnyj slovnyk / [red. V.I. Vojtko]. – K. : Vyshha shkola, 1982. – 216 s (in Ukrainian).
13. Samonov A.P. Psihologicheskaya podgotovka pozhamnyh : [uchebnoe posobie] / A.P. Samonov. – M. : Strojizdat, 1982. – 79 s (in Russian).
14. Faleev M.I. Uchebnik spasatelya / M.I. Faleev, G.N. Kirillov. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Краснодар : «Сов. Кубань», 2002. – 528 s (in Russian).
15. Yagupov V.V. Vijs'kova dydakty'ka : [navch. posib.] / V.V. Yagupov. – K. : Vydavny'cho-poligrafichnyj centr «Kyivys'kyj universytet», 2000. – 400 s (in Ukrainian).

Резюме

Крышталъ Н. А. кандидат психологических наук,
профессор, Черкасский институт пожарной безопасности
имени Героев Чернобыля НУГЗ Украины

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПОЖАРНЫХ-СПАСАТЕЛЕЙ

Статья посвящена анализу теоретических подходов к формированию модели психологической готовности пожарных-спасателей ГСЧС Украины. Определена сущность понятий «готовность», «профессиональная готовность и «психологическая готовность». Раскрыто содержание психологической готовности пожарных-спасателей. В частности определено, что психологическая готовность к профессиональной деятельности пожарных-спасателей – это сложный синтез

мотиваційно-ціннісного, когнітивного і діяльнісно-організаційного компонентів готовності, обумовлені певними показателями готовності і характеризують особистість пожежарно-спасателя в процесі виконання професійної діяльності по тушенню пожег і проведенню аварійно-спасальних робіт. Уточнені і охарактеризовані структурні компоненти психологічної готовності пожежарно-спасателів, які відповідають структурним елементам професійної діяльності пожежарно-рятувальників і містять мотиви, професійні знання, якості і необхідний особистісний потенціал.

Ключові слова: готовність; психологічна готовність; професійна діяльність; модель психологічної готовності; пожежарно-спасателі.

Summary

Kryshchal M. A. Ph. D. in Psychology, Professor, Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chornobyl Heroes of National University of Civil Defence of Ukraine

THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF A MODEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF FIREFIGHTERS-RESCUERS

Introduction. The article is devoted to the analysis of theoretical approaches to the formation of a model of psychological readiness of firefighters-rescuers of the SES of Ukraine. The essence of the concepts "readiness", "professional readiness" and "psychological readiness" is defined. The content of psychological readiness of firefighters-rescuers is cleared up.

The purpose of the research is to identify structural components and develop a model of psychological readiness of firefighters-rescuers of the SES of Ukraine.

Methods. To achieve the aim and the tasks of the research a complex of interrelated research methods is used, the choice of which is caused by the content of the given problem: theoretical – analysis, synthesis, systematization and generalization of the data from the literary sources.

Originality. The scientific novelty of the article is a content of psychological readiness of firefighters-rescuers is cleared up. And the developed a model of psychological readiness of firefighters-rescuers of the SES of Ukraine.

Conclusion. It is defined that psychological readiness to the professional activity of firefighters-rescuers is a complicated synthesis of motivational and value-based, cognitive and activity-organizational components of readiness which are determined by certain indicators of readiness and characterize the personality of firefighters-rescuers in the process of performing their professional activities in extinguishing fires and carrying out emergency rescue operations. The structural components of psychological readiness of firefighters-rescuers which respond to the structural elements of the professional activity of firefighters-rescuers are characterized in details.

The motivational and value-based component of readiness for professional activity determines the focus of a firefighter-rescuer on the professional activity, the desire to become a skilled specialist in the chosen profession. Motivation is associated with the professional self-improvement of the personality of a firefighter-rescuer.

The cognitive component is the professional knowledge of a firefighter-rescuer which is based on the knowledge of the content of operational activities, the peculiarities of extinguishing fires at various facilities, the possibilities and procedure for using fire-rescue equipment and the like. On the other hand, professional knowledge is reflected in professional competence. Its main components are as follows: social and legal competence, special competence, personal competence, autocompetence and extreme competence.

The activity-organizational component is the most important one in the structure of psychological readiness; it is characterized by the presence of a number of qualities and an aggregate of organizational abilities that determine possibility of the successful implementation of the professional activities of a firefighter-rescuer.

Key words: readiness; psychological readiness; professional readiness; model of psychological readiness; firefighters-rescuers.

Received/Поступила: 12.10.2020

Литвинчук Л. М. доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Національний авіаційний університет
<https://orcid.org/0000-0002-5085-4499>

СТРЕС ТА НАПРУЖЕНІСТЬ ЯК ПАТОЛОГІЧНІ ФОРМИ НЕСПРИЯТЛИВОГО ВПЛИВУ НА ПОВЕДІНКУ ЛІТНІХ ЖІНОК

Стаття присвячена дослідженню стресу та напруженості як патологічних форм несприятливого впливу на поведінку літніх жінок. Було проведено медико-психологічне обстеження 35 респондентів похилого віку за допомогою опитувальника нервово-психічної напруги. З'ясовано, що стрес та напруженість, прояви психічної напруги літніх жінок з соматичною хворобою відрізняється від групи відносно здорових респондентів та більш сильно виражені у порівнянні з контрольною групою.

Ключові слова: стресс; напруга; напруженість; соматична хвороба; літній вік; методи лікування; адаптаційна здатність організму.

Вступ

Постановка проблеми.

Акцентуючи увагу на сьогоднішній день з епідеміологічних даних, що пов'язують психосоціальний стрес із серцево-судинними захворюваннями, акцент робиться на розумінні біологічному зв'язку між ними та активно обговорюються науковою спільнотою потенційні методи лікування серцевих захворювань, пов'язаних зі стресом, визначаючи майбутні напрямки досліджень. Серцева недостатність є основною проблемою охорони здоров'я, яка стосується понад 26 мільйонів людей у всьому світі і найбільше людей з даною патологією зафіксовано у старшій популяції. Питання дослідження стресу та напруженості як патологічні форми несприятливого впливу на поведінку літніх жінок на сьогоднішній день є актуальним, як з теоретичної так і з практичної точки зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Існує низка досліджень, пов'язаних з психологічними характеристиками та якістю життя осіб з серцево-судинною патологією [2-7]. Основні механізми, що пояснюють, наприклад, зв'язок між депресією та серцевою недостатністю, можуть варіюватися від поведінкових до біологічних факторів ризику, включаючи

гіперактивність симпатичної нервової системи. Крім того, деякі дані також свідчать про існування гендерних відмінностей у біологічній реакції на психічний стрес [8]. Тому важливо, узагальнюючи сучасні досягнення та знання про стрес та напруженість і її взаємозв'язок з серцево-судинними захворюваннями літніх жінок висвітлити відмінності у фізіопатології, клінічній картині та методах лікування.

Психосоціальний стрес та стресові стани незалежно пов'язані із серцево-судинними захворюваннями та залежать від ступеня та тривалості стресу, а також від індивідуальної реакції на стрес. Більшість клінічних рекомендацій ще не визнають психосоціальний стрес як незалежний фактор ризику серцево-судинних захворювань [11].

Науково досліджено, що існує зв'язок між психологічним стресом та підвищеним ризиком серцево-судинних захворювань, проте основні механізми залишаються до кінця не зрозумілими. Так, було досліджено вплив щоденного психосоціального стресу на мікросудинну адренергічну судинозвужувальну реакцію у здорових дорослих [12;13].

Серцева недостатність є основною проблемою охорони здоров'я, яка стосується понад 26 мільйонів людей у всьому світі і

найбільше людей з даною патологією зафіксовано у старшій популяції, останнє пов'язується із зниженням нейрокогнітивної функції, що зменшує можливості навчання та пам'яті. Загалом, опубліковані дослідження підтверджують, що у літніх жінок із серцевою недостатністю спостерігаються функціональні порушення, що стосуються уваги, пам'яті, концентрації [15].

З'ясовано, що переживання стресу літніми людьми відображається на нейрокогнітивних функціях. У дослідженнях [10] розкривається вплив різних гострих стресових подразників на діяльність вегетативної нервової системи на основі частоти серцевих скорочень та аналізу варіабельності артеріального тиску. Дослідження включало 15 здорових добровольців: 9 жінок, 6 чоловіків. Активність вегетативної нервової системи оцінювали шляхом вимірювання частоти серцевих скорочень та варіабельності артеріального тиску за допомогою апарату Монітор 3040 (CNSystems, Австрія). Виконано реєстрацію ЕКГ та вимірювання артеріального тиску 10 хвилин спокою, 10 хвилин після стимулятора напруги (звуковий сигнал, частота 1100 Гц, тривалість 0,5 секунди, при інтенсивності 95 дБ) і 10 хвилин після випробування холодним пресором. Випробування холодного пресора було зроблено, помістивши руку людини за зап'ястя у крижану воду (0–4 °C) на 120 с. Емпірично з'ясовано, що

будь-який вид стимуляції стресу спричинив зміни показника частоти серцевих скорочень. Параметри аналізу частоти серцевих скорочень у часовій області (pNN50, RMSSD) зменшувались після акустичного напруження і КПП. У аналізі частоти серцевих скорочень частотної області значущістю різниці спостерігались лише після КПП: (LF-RRI 921,23 мс² проти 700,09 мс²; $p = 0,009$ та HF-RRI 820,75 мс² проти 659,52 мс²; $p = 0,002$). Зниження значення LF-RRI та HF-RRI після випробування холодного пресора було значно вище, ніж після акустичного

здригання (LF-RRI 34% проти 0,4%, $p = 0,022$; HF-RRI 19,7% проти 7% мс², $p = 0,011$). Зниження значення LF та HF компонентів аналізу частоти серцевих скорочень є показовими симпатичної активації. Нелінійний аналіз частоти серцевих скорочень вказував на значне зниження Пуанкаре графік SD1 ($p = 0,039$) та збільшення DFA α 2 ($p = 0,001$) у відповідь на стимулювання випробуванням холодного пресора. Е систолічний параметр BPV LF / HF-sBP суттєво збільшився після випробування холодного пресора (2,84 проти 3,31; $p = 0,019$) та був вищим, ніж після акустичного здивування (3,31 проти 3,06; $p = 0,035$). Значно вищі значення діастолічного артеріального тиску ($67,17 \pm 8,10$ проти $69,65 \pm 9,94$ мм рт.ст., $p = 0,038$) та медіана артеріального тиску ($83,39 \pm 8,65$ проти $85,30 \pm 10,20$ мм рт.ст., $p = 0,039$) спостерігались у групі випробування холодного пресора, ніж у групі акустичного здивування [14].

При аналізі співвідношення понять «стрес» і «напруженість» автор зазначає, що для розуміння психічної напруженості, отримані данні Г. Сельє, який досліджував стрес і його стадії, можна застосовувати лише в дуже обмеженій формі. Для випадків помірної напруженості, як стверджує автор, ні методичні, ні теоретичні положення Сельє не підходять.

Н.І. Наєнко, відзначає проблему існування двох схожих термінів «напруженість» і «напруга». На думку дослідника, термін «напруга» характеризується підвищенням функціонування організму або, якщо їм позначати психічний стан, необхідно чітко вказати психологічні відмінності між станами напруги і напруженості. Автор використовує термін «психічна напруженість» - психічні стани в складних умовах взагалі, незалежно від спричинених ними ефектів. Під психічною напруженістю Н.І. Наєнко розуміє психічний стан, що виникає при виконанні людиною продуктивної діяльності у важких умовах, яка прямо впливає на її ефективність. Автор зазначає, що стан емоційної напруженості

характеризується інтенсивними емоційними переживаннями в процесі діяльності та супроводжується емоційним ставленням людини до умов її перебігу [1].

Бараш В.І., вважає, що психічна напруженість в нормальних формах сприяє вирішенню складних завдань, а патологічні форми психічного напруження створюють несприятливий вплив на поведінку.

Крайні форми реагування залежать від індивідуальних якостей особистості. Небезпека нервово-психічної напруги для особистості криється в тому, що вона проявляється в дезорганізації поведінки, гальмуванні раніше напрацьованих навичок, неадекватних реакціях на зовнішні роздратування, труднощі в розподілі уваги, звуженні об'єму уваги та пам'яті, імпульсивних діях.

Серед якостей особистості, що зумовлюють можливість виникнення стресу, чільне місце займає тривога. Роль тривоги в адаптаційному процесі може суттєво змінюватись в залежності від її інтенсивності й вимог, що висуваються до адаптаційних механізмів особистості. Якщо неузгодженість в системі "людина-середовище" не досягає суттєвого ступеню й рівень тривоги не перевищує середніх значень, то на перший план виступає її мотиваційна роль, при цьому тривога обумовлює активізацію цілеспрямованої поведінки.

У зв'язку з цим, цікавим на сьогоднішній день є вид допоміжних послуг, що надаються пацієнтам, які страждають на серцеву недостатність.

Духовні втручання - це унікальний аспект догляду, якого не може замінити психосоціальна допомога [1].

Беручи до уваги важливість тривожності у лікуванні людей з серцевою недостатністю, було проведено дослідження, що мало на меті вивчити вплив духовного втручання на тривожність. Експериментальна група отримувала «духовне втручання» протягом шести 45-хвилинних сеансів протягом 2 тижнів (14 днів; три рази на тиждень; через день). Дані були проаналізовані за допомогою описової та випадкової статистики, запущеної у версії

програмного забезпечення SPSS 16. Результат показав різницю між рівнем тривожності у двох групах після втручання ($P = 0,001$). Рівень тривожності в експериментальній групі через три тижні втручання ($27,88 \pm 7,10$) було значним у порівнянні з попереднім втручанням ($45,06 \pm 5,79$) ($P = 0,001$). За результатами з'ясовано, що духовне втручання зменшило рівень тривожності у хворих на серцеву недостатність. [8;9].

Метою статті є презентація результатів дослідження стресу та напруженості як патологічної форми несприятливого впливу на поведінку літніх жінок.

Методи дослідження. Для реалізації мети і завдань дослідження було обстежено 35 респондентів похилого віку, з них 21 жінки (55,32%) і 16 чоловіків (44,68%) віком від 60 до 71 рр. за допомогою опитувальника нервово-психічної напруги (Т.А. Немчин). Статистична обробка результатів дослідження проводилась за допомогою пакета програм Statistica v.6.1.

Для математично-статистичної обробки результатів дослідження використано критерії непараметричної статистики U Мана-Уїтні (для зрівняння незалежних вибірок).

Виклад основного матеріалу.

Автор методики НПН при розробці опитувальника використовував результати багаторічних медико-психологічних досліджень на випробовуваних, що знаходились в екстремальних ситуаціях. Перший етап розробки опитувальника полягав у складанні і систематизації переліку скарг, отриманих від досліджуваних в стресовій ситуації, таких як фобії, страх, тривога перед виконанням стрес інтерв'ю. На другому етапі розробки методики з 127 первинних ознак, що відносяться до ознак нервово-психічної напруги автором відібрано було 30, які систематично повторювались при повторних обстеженнях [8]. Статистична обробка результатів дослідження проводилась за допомогою пакета програм Statistica v.6.1.

Ранжовані результати тестування розташовані в таблиці 1.

Таблиця 1.

Перевірка нервово-психічної напруги (НПН) за опитувальником Т.А. Немчина.

Значення критерію	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1.Ранг КГ+ ЕГЧ	1	2,5	4,5	6,5	9,5	12,5	14	15,5	20,5	27,5	32
2.Ранг КГ+ ЕГЖ	1	2,5	4,5	6,5	9,5	13	16,5	21,5	27,5	32,5	36
3.Ранг ЕГЧ + ЕГЖ						3	8	13,5	18,5	23,5	27,5

Значення критерію	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	55
4.Ранг КГ+ ЕГЧ	37	42		49,5	52,5	58	63,5	66,5	70,5	75	77,5
5.Ранг КГ+ ЕГЖ	40,5	45,5	48,5	52,5	57	61,5	66		69	71	72
6.Ранг ЕГЧ + ЕГЖ	30	33	36,5	43	50	55	60	63,5	66	68,5	71

Значення критерію	56	57	60	62	63	64	65	66	67	76	77
7.Ранг КГ+ ЕГЧ	79	80,5	82,5		84,5	86	87	88	89	91	93
8.Ранг КГ+ ЕГЖ	73	74	75	76	78		80,5	82	83		
9.Ранг ЕГЧ + ЕГЖ		74	77	79	82	85	86,5	88	89,5	92	94

Визначимо рангові суми:

$$P_{1-КГ} = 1504.5;$$

$$P_{1-ЕГЧ} = 1981.5;$$

Для порівняння величини депресії за критерієм U Манна-Уїтні потрібно попарно порівняти відповідні значення вибірок в контрольній групі (КГ) та в експериментальних групах.

Порівняємо вибірки КГ з ЕГЧ.

$$\text{Результат порівняння: } U_{\text{емп}} = 643.5;$$

$$\text{Критичні значення } p \leq 0,01 : U_{\text{кр}} = 605;$$

$$p \leq 0,05 : U_{\text{кр}} = 679;$$

Отримане емпіричне значення $U_{\text{емп}} = 643.5$ знаходиться в зоні невизначеності.

Таким чином, відмінності між вибірками існують, проте не можна стверджувати, що у всіх чоловіків з серцево-судинними захворюваннями суттєві відмінності в стані нервово-психічної напруги. Необхідне більш точне дослідження, із врахуванням, наприклад, ступеню пацієнтів з серцево-судинними захворюваннями, збільшення кількості респондентів, використання інших методик тощо. Проте, виходячи із поставлених цілей експерименту, таке дослідження знаходиться поза межами нашої роботи.

Аналогічно, перевіримо взаємозв'язок між вибіркою контрольної групи і жінками з серцево-судинними захворюваннями.

$$P_{2-КГ} = 1417;$$

$$P_{2-ЕГЖ} = 2954;$$

$$U_{\text{емп}} = 556$$

$$\text{Критичні значення } p \leq 0,01 : U_{\text{кр}} = 764;$$

$$p \leq 0,05 : U_{\text{кр}} = 852;$$

Отримане емпіричне значення $U_{\text{емп}} = 556$ знаходиться в зоні значущості.

Можна стверджувати, що відмінності між вибірками є суттєвими, а це означає, що прояви нервово-психічної напруги у жінок-пацієнтів з серцево-судинними захворюваннями, виражено більш явно, чим у здорових респондентів. Отже, справедливим є твердження, що у жінок похилого віку з серцево-судинними захворюваннями нервово-психічна напруга є однією із психофізіологічних особливостей.

Порівняємо прояви НПН обох контрольних груп.

$$P_{3-ЕГЧ} = 1730;$$

$$P_{3-ЕГЖ} = 2735.$$

$$U_{\text{емп}} = 872.$$

$$\text{Критичні значення } p \leq 0,01 : U_{\text{кр}} = 785;$$

$$p \leq 0,05 : U_{\text{кр}} = 875;$$

Питання психології

Порівняємо прояви нервово-психічної напруги в експериментальній групі із контрольною групою, за значеннями їх середніх (Рис. 1).

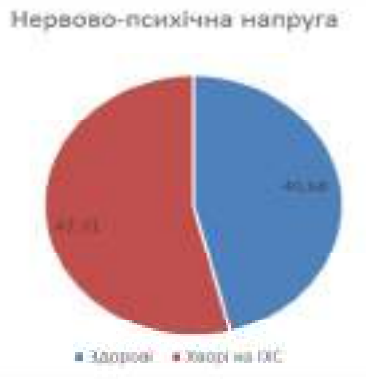


Рис. 1. Прояви середніх показників нервової напруги для експериментальної і контрольної груп

Таким чином можна стверджувати, що нервово психічна напруга притаманна обом експериментальним групам, порівняно із здоровими пацієнтами і є особливістю всіх пацієнтів з серцево-судинними захворюваннями, по відношенню до здорових респондентів.

Висновки та перспективи. За отриманими емпіричними результатами можна констатувати, що стрес та напруженість, прояви психічної напруги літніх жінок з серцевою недостатністю відрізняється від групи відносно здорових респондентів і більш сильно виражені у порівнянні з контрольною групою.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо пошук механізмів та засобів профілактики стресу та тривожності у літніх людей з соматичними проблемами.

Список використаних джерел

1. Литвинчук Л. М. Застосування методів музикотерапії як метод підвищення адаптаційної здатності організму осіб, хворих на наркоманію / Л. М. Литвинчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2015. – К. : Гнозис, 2015. – Т. XI, вип. 13. – С. 79-88.
2. Chistiakov, D. A., Grechko, A. V., Myasoedova, V. A., Melnichenko, A. A., & Orekhov, A. N. (2017). Impact of the cardiovascular system-associated adipose tissue on atherosclerotic pathology. *Atherosclerosis*, 263, 361-368.
3. Poroshina, E. G., Vologdina, I. V., & Pestereva, E. V. (2017). Psychological characteristics and quality of life of cancer patients with concomitant cardiovascular pathology. *Herald of North-Western State Medical University named after II Mechnikov*, 9(1), 83-88.
4. Schoen, F. J., & Gotlieb, A. I. (2016). Heart valve health, disease, replacement, and repair: a 25-year cardiovascular pathology perspective. *Cardiovascular Pathology*, 25(4), 341-352.
5. Yan, Y., & Finkel, T. (2017). Autophagy as a regulator of cardiovascular redox homeostasis. *Free Radical Biology and Medicine*, 109, 108-113.
6. Sidra, G. & Ramsha, A. (2019). Fully automated identification of heart sounds for the analysis of cardiovascular pathology. *Applications of Intelligent Technologies in Healthcare* (pp. 117-129). Springer, Cham.
7. Buja, L. M., Ottaviani, G. & Mitchell, R. N. (2019). Pathobiology of cardiovascular diseases: an update. *Cardiovascular Pathology*, 42, 44-53.
8. Borji, M., Mousavimoghadam, S. R., Salimi, E., Otaghi, M., & Azizi, Y. (2019). The impact of spiritual care education on anxiety in family caregivers of patients with heart failure. *Journal of religion and health*, 58(6), 1961-1969;
9. Guddeti, R. R., Dang, G., Williams, M. A., & Alla, V. M. (2019). Role of yoga in cardiac disease and rehabilitation. *Journal of cardiopulmonary rehabilitation and prevention*, 39(3), 146-152.
10. Bucciarelli, V., Caterino, A. L., Bianco, F., Caputi, C. G., Salerni, S., Sciomer, S. & Gallina, S. (2020). Depression and cardiovascular disease: the deep blue sea of women's heart. *Trends in cardiovascular medicine*, 30(3), 170-176
11. Dar, T., Radfar, A., Abohashem, S., Pitman, R. K., Tawakol, A. & Osborne, M. T. (2019). Psychosocial stress and cardiovascular disease. *Current treatment options in cardiovascular medicine*, 21(5), 23.

12. Greaney, J. L., Surachman, A., Saunders, E. F., Alexander, L. M. & Almeida, D. M. (2020). Greater daily psychosocial stress exposure is associated with increased norepinephrine-induced vasoconstriction in young adults. *Journal of the American Heart Association*, 9(9), 153-159.
13. Albus, C., Waller, C., Fritzsche, K., Gunold, H., Haass, M., Hamann, B. & Meesmann, M. (2019). Significance of psychosocial factors in cardiology: update 2018. *Clinical Research in Cardiology*, 1-22.
14. Jarczewski, J., Furgała, A., Winiarska, A., Kaczmarczyk, M., & Poniatowski, A. (2019). Cardiovascular response to different types of acute stress stimulations. *Folia Medica Cracoviensia*, 95-110.
15. Toledo, C., Andrade, D. C., Diaz, H. S., Inestrosa, N. C., & Del Rio, R. (2019). Neurocognitive disorders in heart failure: novel pathophysiological mechanisms underpinning memory loss and learning impairment. *Molecular Neurobiology*, 56(12), 8035-8051.

References

1. Lytvynchuk, L. M. (2015). Zastosuvannia metodiv muzykoterapii yak metod pidvyshchennia adaptatsiinoi zdatnosti orhanizmu osib, khvorykh na narkomaniiu [Application of music therapy methods as a method of increasing the adaptive capacity of the body of persons with drug addiction]. *Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 13, 79-88 [in Ukrainian].
2. Chistiakov, D. A., Grechko, A. V., Myasoedova, V. A., Melnichenko, A. A., & Orekhov, A. N. (2017). Impact of the cardiovascular system-associated adipose tissue on atherosclerotic pathology. *Atherosclerosis*, 263, 361-368.
3. Poroshina, E. G., Vologdina, I. V., & Pestereva, E. V. (2017). Psychological characteristics and quality of life of cancer patients with concomitant cardiovascular pathology. *Herald of North-Western State Medical University named after II Mechnikov*, 9(1), 83-88.
4. Schoen, F. J., & Gotlieb, A. I. (2016). Heart valve health, disease, replacement, and repair: a 25-year cardiovascular pathology perspective. *Cardiovascular Pathology*, 25(4), 341-352.
5. Yan, Y., & Finkel, T. (2017). Autophagy as a regulator of cardiovascular redox homeostasis. *Free Radical Biology and Medicine*, 109, 108-113.
6. Sidra, G. & Ramsha, A. (2019). Fully automated identification of heart sounds for the analysis of cardiovascular pathology. *Applications of Intelligent Technologies in Healthcare* (pp. 117-129). Springer, Cham.
7. Buja, L. M., Ottaviani, G. & Mitchell, R. N. (2019). Pathobiology of cardiovascular diseases: an update. *Cardiovascular Pathology*, 42, 44-53.
8. Borji, M., Mousavimoghadam, S. R., Salimi, E., Otaghi, M., & Azizi, Y. (2019). The impact of spiritual care education on anxiety in family caregivers of patients with heart failure. *Journal of religion and health*, 58(6), 1961-1969.
9. Guddeti, R. R., Dang, G., Williams, M. A., & Alla, V. M. (2019). Role of yoga in cardiac disease and rehabilitation. *Journal of cardiopulmonary rehabilitation and prevention*, 39(3), 146-152.
10. Bucciarelli, V., Caterino, A. L., Bianco, F., Caputi, C. G., Salerni, S., Sciomer, S. & Gallina, S. (2020). Depression and cardiovascular disease: the deep blue sea of women's heart. *Trends in cardiovascular medicine*, 30(3), 170-176.
11. Dar, T., Radfar, A., Abohashem, S., Pitman, R. K., Tawakol, A. & Osborne, M. T. (2019). Psychosocial stress and cardiovascular disease. *Current treatment options in cardiovascular medicine*, 21(5), 23.
12. Greaney, J. L., Surachman, A., Saunders, E. F., Alexander, L. M. & Almeida, D. M. (2020). Greater daily psychosocial stress exposure is associated with increased norepinephrine-induced vasoconstriction in young adults. *Journal of the American Heart Association*, 9(9), 153-159.
13. Albus, C., Waller, C., Fritzsche, K., Gunold, H., Haass, M., Hamann, B. & Meesmann, M. (2019). Significance of psychosocial factors in cardiology: update 2018. *Clinical Research in Cardiology*, 1-22.
14. Jarczewski, J., Furgała, A., Winiarska, A., Kaczmarczyk, M., & Poniatowski, A. (2019). Cardiovascular response to different types of acute stress stimulations. *Folia Medica Cracoviensia*, 95-110.
15. Toledo, C., Andrade, D. C., Diaz, H. S., Inestrosa, N. C., & Del Rio, R. (2019). Neurocognitive disorders in heart failure: novel pathophysiological mechanisms underpinning memory loss and learning impairment. *Molecular Neurobiology*, 56(12), 8035-8051.

Резюме

Литвинчук Л. М. доктор психологічних наук, старший
научний співробітник Національний авіаційний університет

**СТРЕСС И НАПРЯЖЕННОСТЬ КАК ПАТОЛОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ
НЕБЛАГОПРИЯТНОГО ВЛИЯНИЯ НА ПОВЕДЕНИЕ ЛЕТНИХ ЖЕНЩИН**

Статья посвящена исследованию стресса и напряженности как патологических форм неблагоприятного воздействия на поведение пожилых женщин. Было проведено медико-психологическое обследование 35 респондентов пожилого возраста с помощью опросника нервно-психического напряжения. Установлено, что стресс и напряженность, проявления психического напряжения пожилых женщин с соматической болезнью отличается от группы относительно здоровых респондентов и более сильно выражены по сравнению с контрольной группой.

Ключевые слова: стресс; напряжение; напряженность; соматическая болезнь; пожилой возраст; методы; адаптационная способность организма.

Summary

*Lytvynchuk L. Ph.D. in Psychology, Senior Researcher
Aviation psychology Department, National aviation University*

**STRESS AND TENSION AS PATHOLOGICAL FORMS OF ADVERSE EFFECTS ON THE
BEHAVIOR OF OLDER WOMEN**

The article considers the issue of stress and tension as a pathological form of adverse effects on the behavior of older women, in particular with heart failure. Heart failure is a major public health problem affecting more than 26 million people worldwide and most people with the disease are reported in the elderly population. Focusing today on the epidemiological data linking psychosocial stress to cardiovascular disease, the emphasis is on understanding the biological relationship between them and the scientific community is actively discussing potential treatments for stress-related heart disease to determine future areas of research. The question of the study of stress and tension as pathological forms of adverse effects on the behavior of older women today is relevant, both from a theoretical and practical point of view.

According to the literature, about 20-25% of women experience depression during their lifetime, and the symptoms of depression are considered important and one of the leading risk factors for heart failure.

The role of anxiety in the adaptation process can vary significantly depending on its intensity and the requirements for the adaptation mechanisms of the individual. If the inconsistency in the system "man-environment" does not reach a significant degree and the level of anxiety does not exceed the average values, then its motivational role comes to the fore, while anxiety causes the activation of purposeful behavior.

Therefore, the type of support services provided to patients with heart failure is interesting today. A medical and psychological examination of 35 elderly respondents was conducted using a neuropsychiatric stress questionnaire. Statistical processing of the survey results was performed using the software package Statistica v.6.1. According to the obtained empirical results, it can be stated that stress and tension, manifestations of mental stress of elderly women with heart failure differ from the group of relatively healthy respondents and are more pronounced in comparison with the control group. It has been found that in elderly women with somatic diseases, mental stress is one of the psychophysiological features.

Keywords: stress, tension, tension, somatic disease, old age, methods of treatment, adaptability of an organism.

Received/Поступила: 06.10.2020

Перепелюк Т. Д. кандидат психологічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
<https://orcid.org/0000-0001-6313-2279>

НОВІТНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Швидкий розвиток технічних і програмних можливостей персональних комп'ютерів, розповсюдження інноваційних креативних технологій створюють реальні можливості для їх використання в системі освіти з метою розвитку творчого потенціалу учня та забезпечення наступності навчання між різними ланками навчально-виховних закладів освіти.

З огляду на це комп'ютерні технології є ефективним засобом підвищення інтересу учнів до навчання, а в руках умілого вчителя це потужний інструмент для підвищення мотивації уроку, вироблення у школярів умінь здобувати знання самостійно.

Ключові слова: *учень; новітні інформаційні технології; навчальний процес; творчий потенціал; пізнавальні сфери розвитку особистості.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство стає більш динамічним, воно прагне отримати більше інформації, щоб удосконалитися самому і змінювати світ навколо. Бурхливий розвиток інформаційних технологій та впровадження їх у різні сфери життя торкаються й освіти, а тому ставлять перед школою одне з основних завдань: доцільне використання ІКТ на уроках та формування інформаційної культури сучасних учителів та школярів. Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації, засобом здійснення яких є комп'ютер. Таким чином, інформаційно-комунікаційна технологія навчання (ІКТ) – це сукупність педагогічних методів і прийомів, спрямованих на реалізацію навчальної мети шляхом використання комп'ютерних мереж, що максимально забезпечує ефективність навчального процесу. Сучасні інформаційні освітні технології стають потужним багатофункціональним засобом навчання. Їхнє використання допомагає учневі орієнтуватися в інформаційному середовищі, прищеплює школярам інформаційну культуру. Швидкий розвиток технічних і програмних можливостей

персональних комп'ютерів, розповсюдження інноваційних креативних технологій створюють реальні можливості для їх використання в системі освіти з метою розвитку творчого потенціалу учня та забезпечення наступності навчання між різними ланками навчально-виховних закладів освіти.

З огляду на це комп'ютерні технології є ефективним засобом підвищення інтересу учнів до навчання, а в руках умілого вчителя це потужний інструмент для підвищення мотивації уроку, вироблення у школярів умінь здобувати знання самостійно.

Сучасна початкова школа також діє в умовах швидкого розвитку науки, зростання обсягу нової інформації. Саме вона, на думку Ю. Бабанського, повинна «підготувати активних, самостійних людей, які б мали високі творчі здібності та володіли певними якостями: уміли самостійно критично та творчо мислити; знаходили шляхи вирішення проблеми; грамотно опрацьовували інформацію; удосконалювали розвиток особистої моральності, інтелекту, культурного рівня» [1].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Зарубіжна школа накопичила значний досвід використання комп'ютерів у навчанні молодших школярів. Як свідчать дослідження, проведені у школах Канади, США, Франції, «комп'ютер на уроках у початковій школі подвоює час довільної уваги в учнів (20 хвилин замість 10 на традиційному уроці), а ігровий аспект часто сприяє кращому сприйняттю моделі учнями або осмисленню необхідності застосування алгоритму». Д. Г. Клементс вважає, що комп'ютер сприяє розвитку розумових здібностей, творчого нестандартного мислення у вирішенні завдань, підвищує інтерес до навчання, сприяє набуттю знань і умінь, розкриває привабливі сторони різних галузей науки. Отже, комп'ютер надає нові можливості для розвитку здібностей дитини, активно включає її у навчальний процес, підвищує зацікавленість, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу [2, 3].

Наразі у фаховій літературі, на сторінках періодичної преси відбувається дискусія щодо визначення сутності ІКТ на уроках та цінності нових форм занять для навчання, розвитку й виховання учнів. Тож, зокрема, О. Антипова, В. Паламарчук, Д. Рум'янцева зазначили, що «нестандартний урок як своєрідне педагогічне явище стрімко розвивається, постійно набуваючи нових рис. Він – дитя перебудови суспільства і школи, і доля його пов'язана з долею цього процесу» [3, 67].

У процесі навчання важлива не інформаційна технологія сама собою, а те, наскільки її використання реалізує досягнення освітніх цілей. Власне кажучи, нині освіта стоїть перед важливим завданням: навчитися правильно, оптимально й без шкоди для здоров'я застосовувати комп'ютер [4, 42].

Сучасна позиція провідних психологів і педагогів (О.К. Тихомиров, Ю.І. Машбиць, В.В. Рубцов, Б.С. Гершунський та ін.) полягає в тому, що ЕОМ розглядається не тільки як засіб обробки інформації, але і як засіб впливу на психіку людини. Комп'ютеризація в загальному соціальному

розумінні повинна зробити працю людини більш продуктивною, підвищити її творчий зміст, сприяти всебічному розвитку особистості.

Вивчивши теоретичні положення наукових досліджень педагогів і психологів, можна зробити висновок, що використання ІКТ на уроці робить його нестандартним, інформаційно і науково наповненим, цікавим, сучасним. Зважаючи на загальноприйнятну психолого-педагогічну думку та власний досвід, вважаю, що урок з використанням ІКТ сприяє розвитку пізнавальної активності особистості, що виражається у здатності активізувати її природні задатки і здібності, умінні креативно мислити, генерувати ідеї за умови відповідної мотивації та високого розвитку психічних процесів.

Мета статті полягає у вивченні ефективності використання ІКТ на інтегрованих уроках «Я досліджую світ» в початкових класах для розвитку розумової, емоційної, пізнавальної сфер молодшого школяра.

Відповідно до окресленої мети основними **завданнями** є аналіз науково-методичної психолого-педагогічної літератури; з'ясувати місце ІКТ на різних етапах сучасного інтегрованого уроку «Я досліджую світ» у початковій школі; вказати на доцільність використання ІКТ у традиційній схемі «учитель – учень – підручник» та введення нової ланки – комп'ютера.

Методи дослідження: емпіричні методи дослідження: анкетування та тестування, які були розроблені відповідно до мети дослідження та до змісту програмного матеріалу навчальної дисципліни. Отримані результати подані за допомогою статистичних, табличних та графічних методів. Кількісні показники результатів дослідження дали можливість виявити наявність певних залежностей між досліджуваними факторами, що дало підставу використати статистичні методи ранжування і групування.

Виклад основного матеріалу. Основна ідея дослідження полягає у тому, що під час проведення уроків з використанням ІКТ поєднуються індивідуальні та групові форми роботи, формується в учнів позитивна мотивація до результативного співробітництва, що сприяє активізації пізнавальних здібностей учнів, стимулює процес їхнього мислення.

На нашу думку, будь-яка школа починається з уроку. Від нього залежить усе: отримання і засвоєння нових знань, гармонійний всесторонній розвиток особистості школяра, культура, доброзичливість у взаєминах між учнями, вчителями і батьками. Час вносить корективи в структуру і типологію уроку, в методи і засоби навчання. Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі – це не данина моді, а сьогодення. Необхідно враховувати, що до школи приходять нові покоління дітей, які живуть в інформаційному, динамічному, емоційно напруженому середовищі.

Оскільки сучасні діти живуть у безперервному потоці інформації, у практиці творчі вчителі намагаються відмовлятися від проведення стандартних уроків, прагнуть навчити дітей неформально зачувати поняття, закони, а глибоко осмислювати внутрішню сутність знань і вмінь, щоб творчо застосовувати ці знання на практиці для вирішення проблем, які постійно ставить перед людиною життя. Сьогодні вже очевидно, що вчитель, який проводить урок за допомогою мультимедійного проектора, електронної дошки та комп'ютера, використовує на уроці та під час підготовки до нього ресурси Інтернету, має якісні переваги перед колегою, який користується «крейдевою технологією». Використання ІКТ в освіті має бути спрямоване на розвиток людини сучасного інформаційного суспільства, і саме школа має вчити користуватися необмеженим джерелом інформації – Інтернетом.

Прихід сучасних мультимедійних технологій дозволив поставити на потік

виготовлення комп'ютерних навчальних інтегрованих середовищ, які через їх освоєння дозволяють дитині в індивідуальному темпі, наочно, з великою мотивацією освоювати ту або іншу предметну галузь [2, 49].

Розглянемо детальніше використання ІКТ на інтегрованих уроках «Я досліджую світ». Одним із завдань цього предмета є формування цілісного образу світу, виховання в учнів почуття громадянської відповідальності за збереження природного середовища як важливого фактора існування людини, його соціальної і природничої компетентностей на основі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, способи навчально-пізнавальної діяльності, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики. Природознавчі знання формують здатність учня розв'язувати доступні соціальні і особистісно значущі практичні і пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи, у сфері відношень «людина — природа». Для того, щоб викликати у дітей свідоме ставлення до природного середовища, серед якого вони живуть, потрібно викликати у них допитливість, інтерес до природи. Неможливо любити те, про що нічого не знаєш, тому важливо дати якомога більше знань про навколишній світ. Зрозуміло, що кожне слово вчителя на уроці природознавства повинно викликати в уяві дитини образи. За дослідженнями вчених, для розпізнавання раніше невідомого предмета людині потрібна така тривалість:

- при словесному описі – 2,8 с;
- на чорно-білому фото – 1,2 с;
- на кольоровому фото – 0,9 с;
- засобами кіно і телебачення – 0,7 с;
- при показі самого об'єкта – 0,4 с.

Учні пізнають навколишній світ за допомогою всіх органів чуття. Проте основними каналами отримання інформації є зорові аналізатори. Система «вухо – мозок» пропускає за секунду 50 одиниць інформації, а система «око – мозок» – 500.

Питання психології

Тому не випадково, що 90% усієї інформації учні отримують за допомогою зору, а 10% – за допомогою слуху. «Краще один раз побачити, ніж 100 разів почути», – так говорить народна мудрість, а тому особливу увагу приділяю вибору й організації інформації на екрані, яка максимально наочно відбивала б суть досліджуваного явища або об'єкта. Учні бачать чергування зображень, на кожному з яких можуть бути текст, фотографії, малюнки, анімації, відеофрагменти, і все це може супроводжуватися звуковим оформленням. Частіше за все демонстрацію презентації супроводжую власним коментарем.

При підготовці до уроку з використанням ІКТ завжди пам'ятайте, що це УРОК, а значить, складається план заняття відповідно до цілей, використовуючи таксономію Блума. При відборі навчального матеріалу дотримуйтеся основних дидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості та ін. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його.

Такому уроку властиві сутнісні ознаки:

- принцип адаптивності: пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей дитини;
- керованість: у будь-який момент можлива корекція вчителем процесу навчання;
- інтерактивність і діалоговий характер навчання: ІКТ мають здатність «відгукуватися» на дії учня і вчителя; «вступати» з ними в діалог, що і становить головну особливість методик комп'ютерного навчання;
- оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи;
- підтримання в учня стану психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером.

Комп'ютер використовується на всіх етапах: як при підготовці до уроку, так і в процесі навчання: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні,

контролі. При цьому комп'ютер виконує функції вчителя та робочого інструменту.

У ролі вчителя комп'ютер являє собою:

- джерело навчальної інформації;
- наочний посібник;
- тренажер;
- засіб діагностики і контролю.

У ролі робочого інструменту комп'ютер може бути:

- засобом підготовки текстів, їх зберігання;
- графічним редактором;
- засобом підготовки виступів;
- обчислювальною машиною великих можливостей.

Переваги у використанні ІКТ на підґрунті нових педагогічних технологій у початковій школі порівняно з традиційними формами навчання полягають у тому, що в учнів підвищується інтерес і мотивація до навчання, зростає їхня активність у пізнанні та творчості, самостійності пошуків знань, переживання успіху досягнень, ініціативність, а в учителя виникає можливість індивідуального підходу до учнів. Враховуючи вимоги до сучасного уроку, побудувати його так, щоб жодне заняття не обходилося без вправ творчого характеру, завдань для розвитку логічного мислення, зв'язного мовлення, формування вмінь користуватися довідковою літературою. Плануючи навчальний процес таким чином, щоб учні могли висловлювати власні думки про прочитане, побачене, почуте, зроблене.

Дослідження та практика показали, що використання ІКТ можна здійснювати на всіх етапах навчально-виховного процесу початкової школи. Як зразок практичної реалізації вище зазначеної проблеми пропоную авторську систему інтегрованих уроків «Я досліджую світ» (учителька Коваль Л. М.) для 1-го класу, в якій об'єднані з розвивальною і виховною метою нестандартні уроки з використанням ІКТ. Усі запропоновані завдання спрямовані на розвиток пізнавальної активності молодших школярів. До кожного уроку подається чітка класифікація навчальних завдань, що дає

можливість сформуванню уявлення про світ живої природи. Метою даних уроків є формування понять про тіла живої природи, їхню різноманітність і неповторність, допомога дитині в самореалізації, прояві ініціативності, винахідливості, допитливості, неординарності у підходах до презентації власного дослідження, формування і розвиток соціальної, природничої компетентності.

Уся серія уроків насичена цікавими творчими завданнями, що потребують креативності мислення, нестандартності у вирішенні поставлених проблем, вирішуючи які, дитина перебуває у стані пошуку і творчого спілкування. Її фантазія і творча уява постійно взаємодіють із дослідницькою діяльністю. Формується ціннісний складник особистості дитини, пробуджуються її творчі потенції, здатність до саморозвитку, креативності, що дозволяє досягти прогресивних, соціально значущих творчих результатів.

При проведенні інтегрованих уроків «Я досліджую світ» використовується демонстраційний режим застосування комп'ютера – мультимедійні презентації, відеосюжети. На таких уроках реалізуються принципи доступності, наочності. Уроки ефективні своєю естетичною привабливістю. Урок-презентація забезпечує отримання більшого обсягу інформації й завдань за короткий період. Завжди можна повернутися до попереднього слайду (звичайна шкільна дошка не може вмістити того обсягу інформації, який знаходиться на слайді).

Оскільки наочно-образні компоненти мислення відіграють винятково важливу роль у житті людини, то використання їх у вивченні матеріалу з використанням ІКТ підвищують ефективність навчання. Виконання аналітичних вправ з природознавства сприяє виробленню в учнів уміння аналізувати вивчений матеріал, виділяти суттєве, робити висновки.

Загальновідомо, що для оволодіння навчальним матеріалом потрібно його запам'ятати. Тому організовувати роботу з

учнями так, щоб вона була цікавою, подавалась у незвичній для них формі, викликала позитивні емоції й глибокі почуття. Щоб діти добре запам'ятали навчальний матеріал, необхідно ставити перед ними конкретні завдання.

З метою дослідження аспектів доступності, цікавості, наочності викладу матеріалу з використання ІКТ на уроках було проведено анкетування та тестування серед учнів 2, 3, 4-их класів. Результати дослідження свідчать про позитивні зміни, які відбуваються у розвитку особистості молодшого школяра. Підвищується рівень його навчальних досягнень, він набуває вмінь аналізувати, зіставляти, робити висновки, що сприяє росту навчальних досягнень та формуванню його творчої активності.

Отже, застосування інформаційних технологій у курсі вивчення навчальної дисципліни «Я досліджую світ» створює широкий спектр можливостей для реалізації дидактичної мети, розвитку творчості, формування образного мислення та виховання любові до навколишнього світу. Отримані результати вказують не лише на покращення успішності, але й появу нових особистісних якостей у дитини (упевненість, ініціативність, самоцінність), у учнів почала вибудовуватися траєкторія власного розвитку.

Таким чином, застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Уроки з використанням ІКТ є одним з ефективних результатів інноваційної роботи в школі. Важливо одне – знайти ту межу, яка дозволить зробити урок по-справжньому розвивальним і пізнавальним, урок, на якому учні здобуватимуть знання самостійно.

Очевидно, що ІКТ – потужний педагогічний інструмент в руках учителя. А тому організація навчального процесу у початковій школі, перш за все, повинна сприяти активізації пізнавальної сфери

Питання психології

учнів, успішному засвоєнню навчального матеріалу, психічному розвитку дитини.

Переконаюсь, що проведення уроку, на якому здійснюється комплексне застосування традиційних та мультимедійних технологій, забезпечує набуття учнями не тільки глибоких та міцних знань, а й розвиває інтелектуальні, творчі здібності, формує уміння самостійно набувати нові знання та працювати з різними джерелами інформації.

Досвід роботи показує, що використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках у початкових класах сприяє активізації творчої пізнавальної діяльності учнів, підвищує ефективність навчально-виховного процесу. Саме за такими технологіями — майбутнє сучасної початкової освіти.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Уманської міської гімназії у початкових класах разом з учителем вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель Коваль Л. М. Дослідження показало: сильніші учні однаково розподілили такі види роботи на уроці, як засвоєння матеріалу з мультимедіа презентацією, самостійною і груповою діяльністю як бажаною, слабші учні однозначно надали перевагу колективним формам роботи. Уже навіть у 2 класі дітям подобається працювати самостійно з різними джерелами інформації. На питання «Чи подобаються тобі уроки з використанням комп'ютера?» майже всі дали ствердну відповідь, мотивуючи це так:

- цікаво і легко сприймати матеріал;
- можна почути думку товариша та поділитися своїми міркуванням при вирішенні проблеми;
- краще запам'ятовую;
- покращується настрій, тому легше все розумію.

Якщо порівняти відповіді учнів 2, 3, 4-их класів, то отримаємо такі результати: чим старші учні, тим більше вони мають бажання працювати в групах при створенні

спільних проектів з мультимедіа презентаціями з допомогою учителя.

Простежимо пріоритетність мотиву «корисно» порівняно з мотивом «цікаво» під час роботи в групах над створенням спільних проектів:

	2 клас	3 клас	4 клас
Мотив «цікаво»	16%	37%	59%
Мотив «корисно»	32%	73%	77%

На перший погляд може здатися, що створення спільних мультимедіа презентацій як результату проектної роботи учнів є лише імітацією наукової роботи. Але якщо вникнути детальніше, то дійдемо висновку, що всі зусилля виправдані, тому що саме інтерес є рушійною силою молодшого школяра у бажанні навчатися, використовуючи різні джерела здобуття інформації, в тому числі й мережі Інтернет. Так ми вчимо дітей без примусу та насилля й організовуємо роботу, ґрунтовану на бажанні та задоволенні.

На запитання «Коли цікавіше готуватися до уроку?» отримали результати:

Відповідь	2 клас	3 клас	4 клас
Коли готуєшся сам	64%	48%	24%
Коли готуєшся в групах	39%	54%	79%

Дані таблиці свідчать, що чим більше здружилися діти, тим краще їм працювати разом. Вони вже навчилися добирати потрібну інформацію, освоїли технологію підготовки до уроку, вміють виділити головне та другорядне, уболівають за того, хто поруч, самі допомагають знайти відповідний матеріал, і як результат — самотужки створюють презентації до уроку. В даному випадку школярі виконують роль учителя, спрацьовує інтерактивна технологія «Навчаючи — вчуся» (О. Пометун, О. Комар). Це підтверджують і наступні показники.

На питання «Яким чином ти хочеш отримувати знання?» діти дали такі відповіді:

Відповідь	2 клас	3 клас	4 клас
Тебе вчать	47%	39%	32%
Сам когось навчаєш	51%	56%	65%

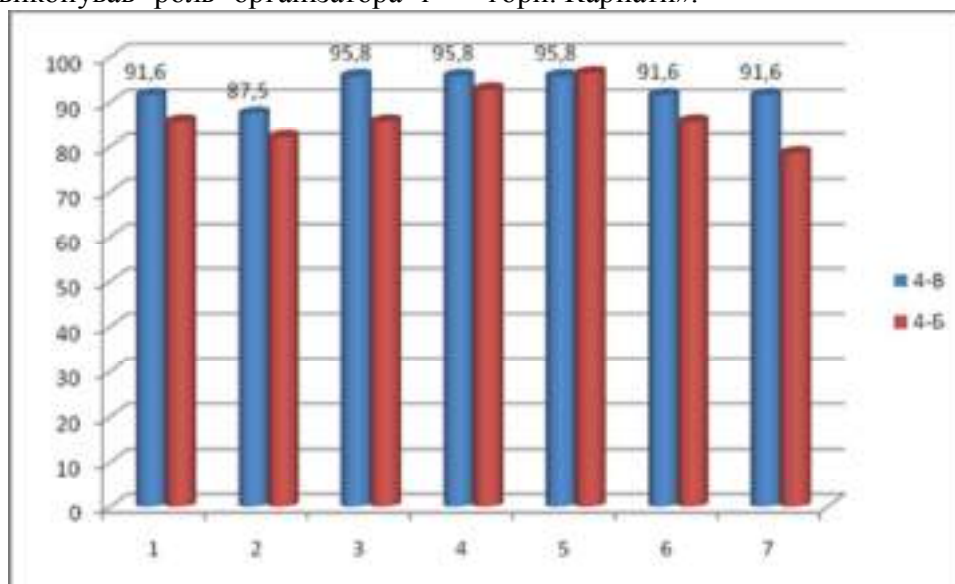
Питання психології

Даючи можливість готувати до уроку інформацію в групах, створювати презентації, учитель сприяє розвитку ініціативності, відповідальності, зацікавленості учнів. Проте не всім дітям подобаються такі форми роботи. На мою думку, це пов'язано з індивідуальними особливостями дитини, через які нею не сприймається колективна робота; нерішучість, повільність, егоїстичність тощо.

Як показують дослідження (експериментом були охоплені учні 4-их класів), інтерес до набуття знань у молодших школярів підвищувався, коли вони самостійно засвоювали новий матеріал, використовуючи ПК, а вчитель при цьому виконував роль організатора і

координатора навчального процесу. Результатами такої самостійної роботи є створення міні-проектів з мультимедіа презентацією, при створенні яких учні використовують різноманітні джерела інформації, що розширює їхній кругозір, розвиває творче мислення. Динаміку росту рівня навчальних досягнень можна прослідкувати при перевірці знань, набутих учнями, які створювали міні-проекти з використанням ПК, та отриманих знань з підручника. Перевірка знань проводилась у формі тестування.

Результати тестування з курсу «Я досліджую світ», 4 клас. Тема «Кримські гори. Карпати».



Діаграма показників рівня знань за результатами тестування.

Результати діаграми вказують на позитивні зміни рівня знань після використання мультимедіа презентації на уроках, де синім кольором відмічені показники експериментального класу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило нам підтвердити ефективність використання ІКТ на уроках у початковій школі для підвищення мотивації учнів до навчання, розвитку розумової, емоційної та пізнавальної сфер особистості, зростає їхня активність у пізнанні та творчості, самостійність пошуків знань, переживання

успіху досягнень, ініціативність, а в учителя виникає можливість індивідуального підходу до учнів. Отже, ІКТ має виконувати певну освітню функцію, допомогти дитині зорієнтуватися в потоці інформації, сприйняти її, запам'ятати. Однак варто пам'ятати, що ІКТ повинні виступати як допоміжний елемент навчального процесу, а не основний, а всі етапи роботи мають бути чітко спланованими. Подальші дослідження будуть присвячені вивченню використання ІКТ для проведення позакласної та позашкільної роботи з учнями початкової школи.

Питання психології

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Ветрова І. Перше слово “мама”, друге “комп’ютер”: Вплив комп’ютера на психологічний розвиток молодшого школяра / Відкритий урок розробки технології досвіду. – К., 2004. – № 1 – 2. – С. 49 - 51.
3. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники: Андреева В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид. група "Основа", 2009. – 352 с.
4. Таргоній О. Використання інформаційних технологій на уроках у початкових класах / О.Таргоній, Т.Чабанюк // Сучасна школа України. – 2011. – № 2. – С. 42 - 44.
5. <http://eprints.zu.edu.ua/13290/1/>

References

1. Babanskyi Yu.K. Optymyzatsiya uchebno-vospytatelnoho protsessa. – M.: Prosveshchenye, 1982. – 192 s. (in Russian).
2. Vietrova I. Pershe slovo “mama”, druhe “kompiuter”: Vplyv kompiutera na psykhologichnyi rozvytok molodshoho shkoliara / Vidkrytyi urok rozrobky tekhnolohii dosvidu. – K., 2004. – № 1 – 2. – S. 49 - 51. (in Ukraine).
3. Nastilna knyha pedahoha. Posibnyk dlia tykh, khto khoche buty vchytel'em-maistrom / Uporiadnyky: Andrieieva V.M., Hryhorash V.V. – Kh.: Vyd. hrupa "Osnova", 2009. – 352 s. (in Ukraine).
4. Tarhonii O. Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii na urokakh u pochatkovykh klasakh / O.Tarhonii, T.Chabaniuk // Suchasna shkola Ukrainy. – 2011. – № 2. – S. 42 - 44. (in Ukraine).
5. <http://eprints.zu.edu.ua/13290/1/>

Резюме

Перепелиук Т. кандидат психологических наук,
доцент, Уманский государственный педагогический
университет имени Павла Тычины

НОВЕЙШИЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Быстрое развитие технических и программных возможностей персональных компьютеров, распространение инновационных креативных технологий создают реальные возможности для их использования в системе образования с целью развития творческого потенциала ученика и обеспечения преемственности обучения между различными звеньями учебно-воспитательных заведений. Учитывая это – компьютерные технологии являются эффективным средством повышения интереса учащихся к обучению, а в руках умелого учителя это мощный инструмент для повышения мотивации урока, выработка у школьников умение приобретать знания самостоятельно.

Ключевые слова: ученик; новейшие информационные технологии; учебный процесс; творческий потенциал; познавательные сферы развития личности.

Summary

Perepeliuk T. candidate of psychological sciences, professor
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

THE LATEST INFORMATION TECHNOLOGIES OF LEARNING AS A METHOD OF IMPROVING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

Introduction. The rapid development of technical and software capabilities of personal computers, the spread of innovative creative technologies create real opportunities for their use in the education system in order to develop the creative potential of students and ensure continuity of learning between different levels of educational institutions.

Given this, computer technology is an effective means of increasing students' interest in learning, and in the hands of a skilled teacher it is a powerful tool to increase the motivation of the lesson, to develop students' ability to acquire knowledge independently.

Purpose of the article is to study the effectiveness of the use of ICT in science lessons in primary school for the development of mental, emotional, cognitive areas of primary school.

Methods: empirical research methods: questionnaires and testing, The obtained results are presented using statistical, tabular and graphical methods.

Originality. During the lessons with the use of ICT individual and group forms of work are combined, students are formed positive motivation for effective cooperation, which promotes the activation of cognitive abilities of students, stimulates the process of their thinking. The use of ICT in education should be aimed at human development in the modern information society, and it is the school that should teach to use an unlimited source of information - the Internet. Since the visual components of thinking play an extremely important role in human life, their use in the study of material using ICT increases the effectiveness of learning. Performing analytical exercises in science contributes to the development of students' ability to analyze the material studied, to highlight the essential, to draw conclusions.

Conducting a lesson, which is a comprehensive application of traditional and multimedia technologies, provides students with not only deep and solid knowledge, but also develops intellectual, creative abilities, develops the ability to independently acquire new knowledge and work with different sources of information.

Conclusion. Thus, ICT should perform a certain educational function, help the child navigate the flow of information, perceive it, remember. However, it is important to remember that ICTs should be an ancillary element to the learning process, not a core one, and all stages of work should be clearly planned. Further research will focus on the use of ICT for extracurricular and extracurricular activities with primary school students.

Key words: student; the latest information technologies; learning process; creative potential; cognitive areas of development.

Received/Поступила: 17.10.2020

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК

Аналіз результатів свідчить про обмежений характер таких регуляторних вмінь військовослужбовців, як цілепокладання, програмування дій, оцінювання результатів, обережність у діях, усвідомленість дій, орієнтація на оцінний бал, гнучкість, залучення корисних звичок у регуляцію дій.

Ключові слова: регуляторні вміння; військовослужбовці; цілепокладання; гнучкість; оцінювання результатів; регуляція дій.

Вступ.

Актуальність теми. Розвиток особистості супроводжується особистісними придбаннями і втратами, оскільки розвиток - це не лише зростання, удосконалювання, але й руйнування. У концепціях професійного становлення особистості (Е.Зеєр, Є.Клімов, А.Маркова, Л.Мітіна та ін.) визнається різноспрямованість онтогенетичних змін особистості в процесі виконання нею професійної діяльності. Будь-яка професія ініціює утворення професійних деформацій особистості. Дія численних емоціогенних чинників, як об'єктивних, так і суб'єктивних, що викликають наростаюче почуття незадоволеності, погіршення самопочуття і настрою, акумуляцію втоми, зниження фізіологічних показників, що характеризують напруженість роботи, веде до професійних криз, виснаження і вигорання особистості. Результатом цих процесів є зниження ефективності професійної діяльності фахівців, вони перестають справлятися зі своїми обов'язками, втрачають творчий настрій щодо предмета та продукту своєї праці, деформують свої професійні відносини, ролі і комунікації.

Мета статті – ознайомлення з результатами емпіричного дослідження психологічних чинників емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ та їхню авторською інтерпретацією.

Завдання статті – за результатами констатувального експерименту обґрунтувати необхідність систематичного формування емоційної стійкості як

особистісного чинника через розвиток вмінь саморегуляції, що дозволить попередити розвиток професійно-особистісних деформацій, у тому числі, синдрому емоційного вигорання.

Теоретичне підґрунтя.

Останні десятиліття проблема емоційного вигорання безпосередньо досліджувалася багатьма зарубіжними, радянськими та українськими вченими (М.Борисова, Н.Булатевич, М.Воробйова, О.Гнездилова, М.Горохова, Т.Зайчикова, Ю.Жогно, А.Коновальчук, Н.Назарук, Т.Овсянникова, J.Cedoline, S.Brenner, R.Bentall, B.Farber, H.Freudenberger, L.Friedman, A.Lotan, J.Malanowski, C.Maslach, L'.Spaniol, J'Caputo та ін.). Зокрема, в Україні дослідження синдрому вигорання як наслідку емоційної напруженої діяльності здійснювали такі дослідники як Ю.Александров, І.Андрух, Л.Леженіна, В.Медведев, О.Петренко, О.Хайруллін та ін.

Деформації емоційної сфери проявляються як «синдром вигорання». Згідно із сучасними даними, під емоційним вигоранням розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження. Аналіз літератури дозволив виявити суперечливість даних про чинники емоційного вигорання, специфіка впливу цих чинників на ефект вигорання теж є неоднозначною. Синдром емоційного вигорання характеризується емоційною сухістю, розширенням сфери економії

емоцій, особистісної відстороненості, ігноруванням індивідуально-психологічних особливостей підлеглих у професійній діяльності. Дослідники виокремлюють групи чинників, що відіграють суттєву роль у формуванні емоційного вигорання (особистісні, соціально-демографічні, рольові, організаційні), і при цьому підкреслюють неоднозначність результатів дослідження впливу цих чинників.

Головним чинником, джерелом змін, що викликають емоційне вигорання, є емоційні проблеми професійного спілкування. Переживання хронічних стресів, пов'язаних із ситуаціями професійного спілкування, накладаючись на переживання незадоволеності власним життям, її якістю, професійною діяльністю, приводить до деформації особистості фахівця у формі емоційного вигорання. Інші чинники (організаційні та індивідуально-психологічні, зовнішні і внутрішні, суб'єктивні й об'єктивні і т. п.) визначають імовірність і швидкість розвитку синдрому емоційного вигорання.

Емоційна стійкість як складова емоційної сфери особистості визначає розвиток емоційного вигорання. Отже, виникає необхідність формування емоційної стійкості як умови профілактики професійно-особистісних деформацій військовослужбовця інженерних військ, зокрема його емоційного вигорання. Система профілактичних заходів повинна бути передбачена психологічним супроводом його професійної діяльності.

Було зроблено припущення, що ймовірність емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ пов'язана з їхньою задоволеністю військовою працею і способом життя, що обумовлений впливом соціально-психологічних характеристик професійної діяльності військовослужбовців інженерних військ та їхніх соціально-демографічних характеристик. Можна припустити, що рівень виразності емоційного вигорання у військовослужбовців інженерних військ залежно від їхнього службового статусу буде розрізнятися (у тому числі за структурою і змістом) через розбіжності у

соціально-психологічних характеристиках умов їхнього життя і професійної діяльності, рівнях їхньої суб'єктивної задоволеності цими характеристиками. Таким чином, завдання полягає у тому, щоб вивчити ці соціально-психологічні особливості і порівняти рівень виразності емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ різних службових категорій.

Методи дослідження.

Для досягнення мети і реалізації завдання дослідження було використано такі емпіричні методи як тестування та опитування - для дослідження психологічних чинників, що обумовлюють виникнення досліджуваного психологічного утворення.

Результати і обговорення.

В процесі обробки даних були отримані такі результати.

Рівень виразності емоційного вигорання (сформованість стадій) у військовослужбовців інженерних військ у цілому:

у 33,6% обстежених діагностовано емоційне вигорання як такий феномен, який вже сформувався («емоційно вигорілі») (36 осіб);

у 42% та або інша фаза емоційного вигорання перебуває у стадії формування («емоційно вигоряючі») (45 осіб);

24,2% не демонструють виразності емоційного вигорання (26 осіб);

Таким чином, 75,9% обстежуваних демонструють той або інший ступінь виразності емоційного вигорання.

Рівень виразності емоційного вигорання (сформованість стадій) серед офіцерського складу. У 35,3% обстежених діагностовано синдром емоційного вигорання, що сформувався («емоційно вигорілі») (18 осіб); у 43,2% та або інша фаза емоційного вигорання перебуває у стадії формування («емоційно вигоряючі») (22 особи); 21,5% не демонструють виразності емоційного вигорання (11 осіб). Тобто 78,5% обстежених осіб офіцерського складу демонструють той або інший ступінь виразності емоційного вигорання.

Рівень виразності емоційного вигорання (сформованість стадій) у

військовослужбовців військової служби за контрактом.

У 35,6% обстежених було діагностовано синдром емоційного вигорання, що вже сформувався («емоційно вигорілі») (20 осіб); у 37,3% та або інша фаза емоційного вигорання перебуває у стадії формування («емоційно вигоряючі») (21 особа); 27,1% не демонструють виразності емоційного вигорання (15 осіб). Таким чином, 72,9% обстежених демонструють той або інший ступінь виразності емоційного вигорання.

Порівнюючи результати первинної математичної обробки даних про рівень сформованості емоційного вигорання серед військовослужбовців інженерних військ, можна зробити попереднє припущення про дещо менший ступінь виразності емоційного вигорання у військовослужбовців військової служби за контрактом (73,2% військовослужбовців військової служби за контрактом і 78,3% з числа осіб офіцерського складу демонструють певний рівень емоційного вигорання).

Рівень виразності емоційного вигорання серед військовослужбовців інженерних військ обох категорій (порівняльний аналіз). В результаті обробки даних, отриманих за допомогою «Методики діагностики рівня емоційного вигорання» В.Бойка із використанням критерію вірогідності розбіжностей U Вілкоксона-Манна-Уїтні виявлено статистично значущі розбіжності у рівнях виразності деяких симптомів емоційного вигорання. Так, наприклад, на рівні статистичної тенденції ($p < 0,1$) було відзначено розбіжності у виразності симптому переживання психотравмуючих обставин, а на рівні статистичної значущості ($p < 0,05$) виявлено розбіжності у виразності симптому розширення сфери економії емоцій.

Були також замічено деякі взаємозв'язки між рівнем емоційного вигорання і віком підлеглих, намітилася тенденція прямої залежності (тобто чим молодші за віком підлегли, тим менше виразність емоційного вигорання їхніх командирів). Зокрема, на рівні статистичної тенденції ($p < 0,1$) вираженими є розбіжності

у сформованості фази напруження у командирів підрозділів нижньої ланки. Показники сформованості фаз резистенції і виснаження у командирів первинних підрозділів і ротної і батальйонної ланок вірогідно розрізняються ($p < 0,05$).

Таким чином, проведене пілотажне дослідження дозволяє зробити попередні висновки про існування деяких особливостей у формуванні емоційного вигорання у військовослужбовців інженерних військ. Зокрема, це стосується дещо більшої психологічної «готовності» офіцерів гостро переживати різні психотравмуючі обставини, що виникають в процесі професійної діяльності, і «розширювати» сферу економії емоцій, тобто ставати менш чуйними і чутливими по відношенню не лише до підлеглих і колег по роботі, але й до своїх близьких.

Вибірку обстежуваних для основного експериментального дослідження склали три групи військовослужбовців інженерних військ (усього 240 осіб): група офіцерів батальйонної ланки (усього 80 осіб) – 1-ша група, група офіцерів ротної ланки (усього 80 осіб) – 2-га група, група військовослужбовців військової служби за контрактом (усього 80 осіб) – 3-я група. Вік обстежуваних - від 25 до 50 років.

Аналіз даних показав, що у цілому рівень виразності емоційного вигорання серед військовослужбовців інженерних військ є достатньо високим: у 24,5% обстежених діагностовано емоційне вигорання як феномен, який вже сформувався («емоційно вигорілі») (59 осіб); у 47,8% та або інша фаза емоційного вигорання перебуває у стадії формування («емоційно вигоряючі») (115 осіб); 27,7% не демонструють виразності емоційного вигорання (66 осіб).

Таким чином, 72,3% обстежених демонструють той або інший ступінь виразності емоційного вигорання і можна зробити висновок про актуальність проблеми емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ, про необхідність розробки і проведення спеціальної програми, спрямованої на профілактику проявів емоційного вигорання

серед них. Рівень виразності емоційного вигоряння (сформованість стадій) серед військовослужбовців інженерних військ подано у таблиці 2.3.

Звертає увагу, що частіше військовослужбовці схильні демонструвати емоційне вигоряння у стадії формування: як у цілому, так і окремо по групах залежно від службової категорії. Найбільшу кількість військовослужбовців можна віднести до категорії «вигоряючих».

Як бачимо, найбільша кількість військовослужбовців (як «вигорілі», так і «вигоряючі») також схильні демонструвати симптоми фази резистенції. Цей факт повинен бути врахований при розробці спеціальних профілактичних програм, спрямованих на зниження ризику розвитку емоційного вигоряння серед усіх категорій військовослужбовців інженерних військ. Однак необхідно звернути увагу, що серед військовослужбовців військової служби за контрактом виявляється найбільший показник тих, хто не підданий на цей момент емоційному вигорянню (30,7%), серед офіцерів ротної ланки більше «вигоряючих» (56,2%), а серед офіцерів батальйонної ланки демонструють найбільш високий відсоток саме «вигорілі» (32,6%). Ці дані дозволять більш точно і диференційовано сформулювати рекомендації для військових психологів.

Рівень задоволеності офіцерів ротної ланки військовою працею свідчить, що у цілому (по п'ятьох із шести запропонованих для оцінки аспектів) офіцери задоволені військовою працею. Більше половини опитаних (58,7%) незадоволені рівнем грошового утримання.

Порівнюючи результати діагностики рівня емоційного вигоряння офіцерів із результатами оцінки їхньої задоволеності службовою діяльністю не слід робити однозначний висновок про те, що саме низький (незадовільний) рівень грошового утримання є головною причиною формування у них емоційного вигоряння.

Отримані дані показали, що деякі обстежувані, що демонструють високий рівень сформованості емоційного вигоряння, задоволені рівнем грошового

утримання, а деякі, що не демонструють яких-небудь симптомів емоційного вигоряння, навпаки, вкрай не задоволені рівнем грошового утримання. Однак дані таблиці 2.7 є достатньо інформативними для створення загального уявлення про рівень суб'єктивної задоволеності офіцерів ротної ланки різними аспектами їхньої службової діяльності.

Результати анкети «Причини Вашого стресу» дозволяють припускати, що, на відміну від офіцерів військовослужбовців військової служби за контрактом більше схильні переживати стресові стани у зв'язку з умовами життя і служби, зокрема у зв'язку із побутовими домашніми проблемами (перебої водопостачання, погане опалення і т. п.) (середні показники за цим фактором такі: військовослужбовці військової служби за контрактом - 7,5 балів, офіцери ротної ланки - 3,4, офіцери батальйонної ланки - 3,8), транспортними проблемами (середні показники: військовослужбовці військової служби за контрактом - 8 балів, офіцери ротної ланки - 3,2, офіцери батальйонної ланки - 2,5). Більш інтенсивно військовослужбовці військової служби за контрактом також переживають і з приводу і соціально-економічних умов життя, зокрема, із приводу низьких доходів (середні показники: військовослужбовці військової служби за контрактом - 6,9 балів, офіцери ротної ланки - 4,7, офіцери батальйонної ланки - 3,9), високих витрат (середні показники: військовослужбовці військової служби за контрактом - 6,5 балів, офіцери ротної ланки - 4,8, офіцери батальйонної ланки - 4,3).

При цьому більшість військовослужбовців у цілому найбільш потенційно стресогенними вважають ситуації взаємодії з іншими людьми (емоційні відносини із близькими людьми (родина, дружина, діти, батьки, родичі дружини та ін.), рівностатусні ділові відносини (конфлікти із колегами та ін.), ієрархічні ділові відносини (конфлікти, непорозуміння із керівництвом, підлеглими) (середній показник: військовослужбовці військової служби за контрактом - 9,1 бала, офіцери ротної ланки - 8,3, офіцери

батальйонної ланки - 8,1). Найбільш значущими у цьому випадку військовослужбовці вважають відносини із близькими людьми (середні показники: військовослужбовці військової служби за контрактом - 8,5, офіцери ротної ланки - 7,2, офіцери батальйонної ланки - 7,5). Показники по оцінці стресогенності взаємин у військовому колективі серед військовослужбовцями зазначених категорій є різними. Так, військовослужбовці військової служби за контрактом сильніше переживають із приводу конфліктів в ієрархічних ділових відносинах і рівностатусних ділових відносинах (середні показники 7,8 і 6,3 бали відповідно), порівняно із офіцерами ротної ланки (середні показники 6,7 і 5,3 бали) і батальйонної ланки (середні показники 6,4 і 5,1 бали).

Отримані дані демонструють особливості прояву емоційного вигорання у військовослужбовців інженерних військ. Так, військовослужбовці військової служби за контрактом гостріше переживають стресові ситуації (симптом «психотравмуючі обставини»), частіше відчувають невдоволення собою, відчуття безпорадності ситуації, тривогу і пригніченість, більше схильні до замкненості. Серед них частіше зустрічаються прояви деперсоналізації, коли фахівець починає ставитися до підлеглих як до неживих предметів, з якими треба щось робити, які обтяжують своїми проблемами і потребами. Ці результати можна пояснити декількома причинами: життя і професійна діяльність військовослужбовців військової служби за контрактом більше наповнені різними стресами, у цілому тут більша ймовірність відчути стрес - більше можливих стрес-чинників можуть впливати на їхню психіку водночас порівняно із життєдіяльністю офіцерів ротної, а тим більш батальйонної ланок. Провідним чинником у розвитку емоційного вигорання тут є стрес професійного спілкування.

Однак у зв'язку із цілісністю, системністю психічної діяльності людини інші види стресів (крім професійних стресів у цілому і стресів професійного спілкування

зокрема), виснажуючи її психічні і фізіологічні ресурси, знижують і її опірність стресам у професійному спілкуванні. Навіть сама стресостійка особистість, переживши кілька стресових ситуацій за короткий проміжок часу, може «неадекватно» відреагувати на незначні зміни у звичних ситуаціях професійної діяльності. При цьому перебування у підрозділі характеризується більш високим ритмом життя, більш інтенсивним спілкуванням у цілому (при чому спілкування більшою мірою відбувається на формальному (рольовому, статусному) рівнях, наприклад: «начальник - підлеглий» і т. п., у межах якого створюється мало можливостей для емоційної взаємодії, оскільки рольовий рівень спілкування припускає жорсткий контроль, стримування емоцій, що не належать до структури ролі. В результаті цього часто військовослужбовець військової служби за контрактом приходять на службу і приступає до професійної діяльності вже у стані емоційного напруження. І стреси професійного спілкування, з якими він безпосередньо зіштовхується, можуть формувати у нього нелюбов до людей у цілому.

В результаті попарного порівняння трьох груп обстежуваних за показниками суб'єктивної задоволеності аспектами військової праці було отримано результати, на підставі яких можна зробити висновки, що військовослужбовці військової служби за контрактом менш задоволені соціально-психологічним кліматом у колективі, стилем керівництва командирів (порівняно із офіцерами ротної і батальйонної ланок), а також більше незадоволені рівнем грошового утримання (порівняно із офіцерами ротної ланки).

Кореляційний аналіз показників емоційного вигорання і рівня суб'єктивної задоволеності військовою працею (задоволеність рівнем грошового утримання, стилем керівництва і соціально-психологічним кліматом у колективі) для усіх трьох груп обстежуваних показав, що найбільший вплив на рівень розвитку емоційного вигорання впливають такі чинники, як задоволеність стилем

керівництва і соціально-психологічним кліматом у колективі (негативно корелюють із 10 показниками емоційного вигорання).

Рівень задоволеності рівнем грошового утримання корелює із п'ятьма показниками емоційного вигорання (негативний зв'язок). Цей факт підтверджує, що головною причиною формування емоційного вигорання у військовослужбовців інженерних військ є стрес професійного спілкування.

Суб'єктивна незадоволеність військовослужбовців інженерних військ рівнем грошового утримання, на наш погляд, є відображенням негативної індивідуальної оцінки своєї якості життя. У свою чергу такі показники, як побутові домашні проблеми, важка виснажлива праця і транспортні проблеми віднесено дослідниками до локальних умов життя і роботи і можуть вважатися об'єктивними стрес-чинниками [1].

Дослідження взаємозв'язку рівня сформованості емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ із такими індивідуальними (соціально-демографічними) характеристиками, як вік, службовий стаж, стаж служби у конкретній частині, категорія показало, що ці характеристики впливають на рівень емоційного вигорання неоднозначно. Так, наприклад, раніше передбачалося, що більш тривалий термін професійної діяльності визначає більш високий рівень емоційного вигорання фахівців. Однак дані нашого дослідження показали, що емоційне вигорання більше виражено у військовослужбовців із більш коротким службовим стажем (табл. 2.8). Вік негативно корелює із різними симптомами емоційного вигорання («загнаність у клітку», неадекватне вибіркове емоційне реагування, редукція професійних обов'язків, емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість). Цей факт пояснюється різними причинами, наприклад, емоційним шоком, який молоді фахівці відчувають при зіткненні із реальністю, яка не відповідає їхнім очікуванням. Правомірність такого пояснення може викликати деякі сумніви,

оскільки подолавши первинний рубіж службової діяльності, далі військовослужбовці «живуть у професії більш спокійно». Однак, виходячи з уявлень про емоційне вигорання як один із маркерів професійної деформації особистості, можна припустити, що це явище є достатньо стійким і для його корекції необхідні професійна психологічна допомога, бо прояви емоційного вигорання не зникають самі по собі. Тобто неоднозначний вплив вікового показника на розвиток емоційного вигорання може бути пов'язаний з іншими особливостями, наприклад, зі змінами, що відбуваються в емоційній сфері людини із віком, а так само у нашому випадку, із різними індивідуально-психологічними характеристиками молодих і більш досвідчених військовослужбовців (різні умови, у яких відбувалося становлення особистості військовослужбовців, наприклад: особи «старого загартування», можливо, відрізняються більшою моральною та емоційною стійкістю, ніж їхні молоді колеги.

Симптом «психосоматичні порушення» позитивно корелює із віковою характеристикою і показником службового стажу обстежуваних, тобто чим старшим є військовослужбовець, тим вище ймовірність прояву у нього різних психосоматичних і психовегетативних порушень, однак цей факт можна трактувати не лише як симптом, що формується (сформувався) емоційного вигорання, але і як закономірний наслідок вікових змін у стані здоров'я людини.

Вік як соціально-демографічна характеристика військовослужбовця взаємозалежна із формуванням емоційного вигорання, тому що впливає на рівень його суб'єктивної задоволеності соціально-психологічними характеристиками військової праці. Аналіз рівня суб'єктивної задоволеності різними аспектами військової праці у трьох вікових групах (1-ша група - від 25-35 років, 2-га група – 36-45 років, 3-я група - старше 45 років) показав, що військовослужбовці середньої і старшої вікових груп у цілому більше задоволені соціально-психологічним кліматом у колективі порівняно з їхніми молодими

Питання психології

колегами (до 36 років) ($p < 0,01$, $p < 0,1$ відповідно).

При аналізі розбіжностей у задоволеності різними аспектами військової праці між представниками різних вікових груп у зв'язку із місцем проходження служби збереглася тенденція до більшої задоволеності працею (рівнем грошового утримання, стилем керівництва, соціально-психологічним кліматом) серед офіцерів батальйонної і ротної ланок порівняно із військовослужбовцями військової служби за контрактом у вікових групах до 36 і до 45 років. Між групами військовослужбовців старше 45 років достовірних розбіжностей у рівні задоволеності військовою працею залежно від місця проходження служби виявлено не було.

Аналіз взаємозв'язку показника стажу служби у конкретній частині із симптомами емоційного вигорання показав наявність негативних кореляцій. Це може бути пов'язане із відсутністю у військовослужбовців із невеликим стажем служби необхідного рівня адаптованості до нових умов професійної діяльності. Службовий стаж так само негативно корелює із показниками емоційного вигорання («загнаність у клітку», фаза напруження, неадекватне вибіркове реагування, емоційно-моральна дезорієнтація та ін.), що може бути пояснено тими ж причинами, що і вплив віку на емоційне вигорання.

Аналіз взаємозв'язку показника «стаж служби у конкретній частині» із різними симптомами і фазами емоційного вигорання так само показав наявність негативних кореляцій (симптоми «загнаності у клітку», емоційно-моральної дезорієнтації, емоційної відстороненості). Це може бути пов'язане із відсутністю у військовослужбовців із невеликим службовим стажем у конкретній частині необхідного рівня адаптованості до нових умов професійної діяльності: до

нового колективу, нового керівництва (і, ймовірно, іншого стилю керівництва) і т. п.

Показник кваліфікаційної категорії військовослужбовця корелює із рівнем сформованості симптомів «загнаності у клітку» і тривоги і депресії, тобто чим вище кваліфікаційна категорія, тим нижче рівень виразності цих симптомів. Це може бути пов'язане із тим, що на першому етапі формування емоційного вигорання (у фазі напруження) наявність у військовослужбовця більш високої кваліфікаційної категорії забезпечує йому можливість оцінювати себе як більш компетентного спеціаліста, що створює відчуття деякої захищеності, стабільності, впевненості.

Більш високий показник кваліфікаційної категорії дозволяє військовослужбовцю почувати себе більш впевнено у ситуації соціального порівняння, що, з погляду Н.Водоп'янової та О.Старченкової сприяє зниженню ризику розвитку емоційного вигорання [2]. А от у фазі резистенції така оцінка себе як професіонала (особливо, якщо вона є не цілком адекватною) може привести до розвитку симптому розширення сфери економії емоцій.

Висновки.

Таким чином, результати констатувального експерименту обумовлюють необхідність систематичного формування емоційної стійкості як особистісного чинника через розвиток вмінь саморегуляції, що дозволить попередити розвиток професійно-особистісних деформацій, у тому числі, синдрому емоційного вигорання. В процесі розробки програми профілактики емоційного вигорання у військовослужбовців інженерних військ необхідно враховувати аспект місця проходження ними служби і характерні соціально-психологічні риси їхньої військової праці.

Список використаних джерел

1. Усатов И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса /И.А. Усатов// Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т.2. - С.21–25. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46005.htm>
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. - СПб.: Питер. - 2005. - 336 с.

References

1. Usatov I.A. (2016) Stressoustojchivost' lichnosti kak faktor preodolenija stressa [Stress resistance of personality as a factor in overcoming stress] /I.A. Usatov// Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». T.2. - S. 21–25. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46005.htm> (in Russian)
2. Vodop'janova N.E., Starchenkova E.S. (2005) Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome: diagnosis and prevention] / N.E. Vodop'janova, E.S. Starchenkova. - SPb.: Piter. - 336 s (in Russian).

Резюме

Рыжкова Н. В. Военный институт Киевского
национального университета имени Тараса Шевченка

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИНЖЕНЕРНЫХ ВОЙСК

Анализ результатов свидетельствует об ограниченном характере таких регуляторных умений военнослужащих, как целеполагание, программирование действий, оценка результатов, осторожность в действиях, осознанность действий, ориентация на оценочный балл, гибкость, привлечение полезных привычек в регуляцию действий.

Ключевые слова: регуляторные умения; военнослужащие; целеполагание; гибкость; оценивание результатов; регуляция действий.

Summary

Ryzhkova N. V. Military Institute Kiev National
University named after Taras Shevchenko

EMPIRICAL RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EMOTIONAL BURNING OF MILITARY SERVICES OF ENGINEERING TROOPS

Introduction. The action of numerous emotional factors, both objective and subjective, causing a growing sense of dissatisfaction, deterioration of health and mood, accumulation of fatigue, reduced physiological indicators that characterize the intensity of work, leads to occupational crises, exhaustion and burnout. The result of these processes is a decrease in the effectiveness of professional activities of professionals, they cease to cope with their responsibilities, lose their creative mood on the subject and product of their work, distort their professional relationships, roles and communications.

Purpose. Acquaintance with the results of empirical research of psychological factors of emotional burnout of servicemen of engineering troops and their author's interpretation.

Methods. Empirical methods such as testing and questioning were used to achieve the goal and realization of the research task - to study the psychological factors that determine the emergence of research.

Originality. Emotional stability as a component of the emotional sphere of the individual determines the development of emotional burnout. The results of the observational experiment among a sample of young servicemen were as follows: about a third of those surveyed were diagnosed with an emotional burnout syndrome ("emotionally burned out") or one or another phase of emotional burnout is in the process of formation ("emotionally burnout"); a quarter do not show the expressiveness of emotional burnout. According to the results of diagnostics of self-regulation skills formation, the following regulatory skills were revealed: goal setting, action programming, evaluation of results, caution in actions, awareness of actions, focus on evaluation score, flexibility, involvement of useful habits in action regulation.

Conclusion. The results of the empirical study revealed the dependence of the severity of the syndrome of emotional burnout of servicemen of engineering troops on individual psychological, organizational and socio-demographic factors, as well as psychological features of this process, which are associated with the peculiarities of their professional activities. The results obtained with the help of personal questionnaires indicate a low level of their emotional stability. The results of the observational experiment showed the presence of such regulatory skills as goal-setting, action programming, evaluation of results, caution in actions, awareness of actions, focus on evaluation, flexibility, involvement of useful habits in the regulation of actions. Qualitative analysis of the results indicates the limited nature of regulatory skills.

Key words: regulatory skills; military; goal setting; flexibility; evaluation of results; regulation of actions.

Received/Поступила: 28.10 20

Романишин А. М. кандидат педагогічних наук,
доцент, Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
<https://orcid.org/0000-0003-3115-5999>

Неурова А. Б. кандидат психологічних наук,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
<https://orcid.org/0000-0002-1220-8613>

АЛГОРИТМ ДІАГНОСТУВАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПІСЛЯ УЧАСТІ В ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ

У статті представлені Алгоритм діагностування посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців після участі в ООС та визначені шляхи досягнення ефективності якісної діагностики у учасників бойових дій наявність психічних проблем.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад; особовий склад; військовослужбовці; алгоритм; діагностика.

Вступ. Війна в Україні актуалізувала проблему посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР). Як відомо, ПТСР проявляється не одразу після психотравмуючої події. Це відстрочена або затяжна реакція психіки людини на кризову подію чи ситуацію загрозливого або катастрофічного характеру.

На жаль, на даний час, у ЗС України немає керівного документу у якому б був чітко прописаний алгоритм діагностування ПТСР у військовослужбовців після участі в Операції об'єднаних сил (далі – ООС) саме із врахуванням пролонгованості у часі проявів ПТСР. Наказ ГШ ЗС України від 27.12.2018 року №462 «Про затвердження Інструкції з організації психологічної декомпресії військовослужбовців ЗС України» визначає порядок організації та проведення психологічної декомпресії військовослужбовців після повернення із зони проведення Операції об'єднаних сил. Згідно цієї Інструкції на проведення психологічної декомпресії відводиться три доби. Інструкція визначає основні елементи психологічної декомпресії, серед яких є й психологічне діагностування (скринінг) [1].

На нашу думку, за такий короткий термін, що пройшов після закінчення впливу психотравмуючих чинників бойових

дій, дуже складно виявити ознаки ПТСР. У зв'язку з цим, ми пропонуємо свій «Алгоритм діагностування посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців після участі в ООС» (далі – Алгоритм), згідно якого процес діагностики ПТСР триває від двох до трьох місяців, що, на нашу думку, буде сприяти кращому виявленню у військовослужбовців ознак розладу психіки та поведінки.

Таким чином, мета статті полягає у теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми, розробити «Алгоритм діагностування посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців після участі в ООС», згідно якого процес діагностики ПТСР буде тривати від двох до трьох місяців, що, на нашу думку, буде сприяти кращому виявленню у військовослужбовців ознак розладу психіки та поведінки, і дозволить більш якісно здійснювати заходи їх реабілітації.

Теоретичне підґрунтя. Проблеми особистості на війні, профілактики розвитку та діагностики ПТСР вивчали фахівці з військової психології та педагогіки, такі як: Агаєв Н.А., Блінов О.А., Ковальчук О.М., Кокун О.М., Крайнюк В.М., Лозінська Н.С., Неурова А.Б., Осьодло В.І., Остапчук В.В.,

Пішко І.О., Романишин А.М., Титаренко Т.М., Ткаченко В.В., Циганенко Л.В., Ягупов В.В. та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що на даний час у наукових дослідженнях не знайшла достатньо повного відображення проблема покращення процесу діагностування посттравматичних стресових розладів особового складу після участі в Операції об'єднаних сил, із врахуванням часової динаміки його розвитку.

Методи дослідження. На підставі аналізу наукових досліджень за допомогою емпіричних методів: спостереження, опитування та анкетування, ми виявили, що Алгоритму діагностування посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців після участі в ООС із врахуванням часової динаміки розвитку ПТСР у військових підрозділах, не розглядалась.

Результати і обговорення. Екстремальні умови, в які потрапляють військовослужбовці під час бойових дій, справляють потужний вплив на їх психіку. Реакція військовослужбовця на вплив стресорів бойової обстановки залежить, як від їх значущості для конкретного учасника бойових дій, так і його здатності до контролю власної поведінки. Ступінь впливу на психіку військовослужбовця тих чи інших бойових стресорів визначають його індивідуально-психологічні особливості та особистісні якості, тип нервової системи, професійна та психологічна готовність до ведення бойових дій, характер і рівень бойової мотивації, особливості сприйняття військовослужбовцем місця і ролі бойових дій в історії та власній життєвій перспективі. Психологічні наслідки травматичного стресу в крайньому своєму прояві виявляються в ПТСР, що виникає як гостра, затяжна або відстрочена реакція на ситуації, пов'язані з серйозною загрозою для життя чи здоров'я. ПТСР є поширеною реакцією на важку травмуючу подію. ПТСР – це комплексний розлад, який передбачає

порушення в основних чотирьох сферах психотравмованої особистості: фізіологічній, емоційній, інтелектуальній і поведінковій.

Таким чином, розгляд питань, пов'язаних з ранньою діагностикою ознак посттравматичних стресових розладів, що виникли в наслідок травматичних подій зумовив актуальність відпрацювання дієвого алгоритму діагностики ПТСР у військовослужбовців, які повертаються із зони проведення ООС.

Як вже зазначалось, наказ ГШ ЗС України від 27.12.2018 року №462 затверджує Інструкцію з організації психологічної декомпресії військовослужбовців ЗС України. Згідно цієї Інструкції на проведення психологічної декомпресії відводиться три доби. Інструкція визначає основні елементи психологічної декомпресії, серед яких є й психологічне діагностування (скринінг).

Психологічне діагностування (скринінг) – це оцінка актуального психологічного стану та індивідуально-психологічних особливостей [1].

За такий короткий термін, що пройшов після закінчення впливу психотравмуючих чинників бойових дій, дуже складно виявити ознаки ПТСР.

Запропонований нами Алгоритм складається з чотирьох етапів (рис.1).

I-й етап, тривалістю три доби проводиться в ході заходів психологічної декомпресії згідно вимог наказу ГШ ЗС України від 27.12.2018 року №462 «Про затвердження Інструкції з організації психологічної декомпресії військовослужбовців ЗС України».

Після виведення з району проведення ООС для відновлення бойової готовності (боєздатності) військової частини (підрозділу) розпочинається етап психофізіологічної діагностики військовослужбовців. На цьому етапі особовий склад проходить обов'язкове психодіагностичне обстеження, яке проводиться штатними посадовими особами

Питання психології

та силами позаштатних (спеціалізованих) груп [2].

Під час проведення психологічного діагностування актуального психічного стану та індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців, які прибули із зони проведення ООС, застосовуються методики визначені Інструкцією з організації психологічної декомпресії військовослужбовців Збройних Сил України.

Наша пропозиція полягає в тому, що б проводити психологічну діагностику не в один (перший) день проведення декомпресії, а протягом трьох діб. На нашу думку, це дозволить:

- не «напрягати» військовослужбовців, змушуючи їх відповідати на велику кількість запитань та викликаючи їх невдоволення чи агресію;
- психологам більш якісно обробити результати опитувань та опрацювати відповідні рекомендації, як для військовослужбовців, так і для їх командирів (начальників);
- більше часу приділити військовослужбовцям, які висловлять скарги на психічне самопочуття.

Таким чином, ми пропонуємо у 1-й день провести:

- медичний огляд особового складу (у т.ч. психіатром та невропатологом);
- вивчення рівня психологічної травмованості підрозділу та виявлення чинників, що негативно впливають на психічний стан військовослужбовців – «Опитувальник первинного психологічного скринінгу»;
- виявлення ознак ПТСР або проблем пов'язаних з травмою – опитувальник «Первинний скринінг ПТСР Primary Care PTSD Screen PC-PTSD»;
- індивідуальні бесіди з метою діагностики у військовослужбовців проблемних питань.

Діагностика явищ фізичної і розумової перевтоми, вираженої астенизації, психічної дезадаптації у військовослужбовців здійснюється за допомогою:

- аналізу скарг військовослужбовців;
- спостереження за станом військовослужбовців у процесі їх службової діяльності.

Якщо у військовослужбовців діагностується наявність проблем пов'язаних із психічною травматизацією, з ними проводиться психологічне консультування з метою визначення рівня травмованості.

У 2-й день ми пропонуємо провести:

- діагностику ПТСР за допомогою «Міссісіпської шкали для оцінки посттравматичних реакцій (військовий варіант)»;
- індивідуальні бесіди з метою діагностики у військовослужбовців проблемних питань.

Якщо у військовослужбовців діагностується наявність проблем пов'язаних із психічною травматизацією, з ними проводиться психологічне консультування з метою визначення рівня травмованості.

У 3-й день I-го етапу ми пропонуємо провести:

- оцінку впливу травматичної події з метою виявлення симптомів ПТСР і оцінки ступеня їх вираженості – «Шкала оцінки впливу травматичної події»;
- індивідуальні бесіди з метою діагностики у військовослужбовців проблемних питань;
- відпрацювання рекомендацій щодо:

направлення на лікування (за медичними показниками або з ознаками психічних розладів);

кожного військовослужбовця за результатами психологічного скринінгу;

черговості надання відпусток у підрозділі.

Якщо у військовослужбовців діагностується наявність проблем пов'язаних із психічною травматизацією, з ними проводиться психологічне консультування з метою визначення рівня травмованості.

Питання психології

Якщо ж у військовослужбовців, в ході проведення психологічного діагностування, визначається наявність ознак ПТСР або гострих проблем, пов'язаних із психічною травмою, то вони скеровуються на консультацію до лікаря-психіатра.

Первинними показниками наявності у військовослужбовця ознак психічної травматизації та необхідності направлення його до закладу охорони здоров'я є:

- неможливість виконання військовослужбовцем службових обов'язків;
- необ'єктивна оцінка військовослужбовцем рівня небезпеки;
- неадекватні поведінкові реакції;
- деморалізуючий вплив військовослужбовця на особовий склад;
- створення військовослужбовцем загрози для оточуючих [2].

II-й етап відпрацьованого нами Алгоритму пропонується проводити одразу після повернення військовослужбовців з відпустки. Мета цього етапу – оцінити психічний стан, самопочуття, активність, настрій військовослужбовців та стан їх адаптації до цивільного середовища.

Таким чином, в ході проведення II-го етапу ми пропонуємо проводити:

- опитування з метою оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою – опитувальник САН;
- оцінювання психічного стану за допомогою проективних методик («Конструктивний малюнок людини з геометричних фігур», «Вільний малюнок», «Автопортрет», «Неіснуюча тварина», «Дім-дерево-людина», «Людина під дощем» та ін.);
- індивідуальні бесіди з метою діагностики у військовослужбовців проблемних питань;
- відпрацювання рекомендацій щодо: направлення на лікування (за медичними показниками або з ознаками психічних розладів); кожного військовослужбовця за результатами психологічного скринінгу; рекомендованих заходів щодо

подальшого відновлення фізичного та психічного стану;

можливої зміни роду діяльності або підрозділу, де буде мінімізоване подальший негативний психологічний вплив.

Ми вважаємо, що проективні методики дають можливість військовослужбовцю самому проєцирувати реальність і по своєму її інтерпретувати. Тому, отриманий результат у значній мірі несе на собі відбиток особистості: її настрою, стану, почуттів, особливостей уявлення, відношення тощо.

Якщо у військовослужбовців діагностується наявність проблем пов'язаних із психічною травматизацією, з ними проводиться психологічне консультування з метою визначення рівня травмованості.

Якщо ж у військовослужбовців в ході проведення психологічного діагностування визначається наявність ознак ПТСР або гострих проблем, пов'язаних із психічною травмою, то вони скеровуються на консультацію до лікаря-психіатра.

III-й етап діагностування ПТСР ми пропонуємо проводити під час бойового злагодження в ході підготовки до виконання завдань за призначенням.

Зміст заходів III-го етапу ідентичний змісту I-го етапу. Це дозволить провести аналіз динаміки змін у психічному стані та проявів ПТСР.

Як і під час попередніх етапів, якщо у військовослужбовців діагностується наявність проблем пов'язаних із психічною травматизацією, з ними проводиться психологічне консультування з метою визначення рівня травмованості.

Якщо ж у військовослужбовців в ході проведення психологічного діагностування визначається наявність ознак ПТСР або гострих проблем, пов'язаних із психічною травмою, то вони скеровуються на консультацію до лікаря-психіатра.

В ході **IV-го етапу** запропонованого нами Алгоритму, який пропонується проводити безпосередньо перед виїздом у район виконання завдань за призначенням,

Питання психології

ми пропонуємо провести:

- функціональні проби з метою оцінки наявного психофізіологічного стану та адаптаційних можливостей організму до стресу – «Проба Генча», «Проба Штанге»;

- індивідуальні бесіди з метою діагностики у військовослужбовців проблемних питань;

- відпрацювання рекомендацій щодо: направлення на лікування (за медичними показниками або з ознаками психічних розладів);

- кожного військовослужбовця за результатами психологічного скринінгу;

- можливої зміни роду діяльності або підрозділу, де буде мінімізовано подальший негативний психологічний вплив.

Основні завдання психологічної декомпресії військовослужбовців, що вирішуються на цьому етапі:

- оцінювання рівня бойової готовності (боездатності) військових частин (підрозділів);

- виявлення військовослужбовців, які мають хворобливий характер психічних реакцій (стресові розлади у формі БПТ), та направлення їх до закладів охорони здоров'я;

- діагностика індивідуальних психофізіологічних станів військовослужбовців із виявленням гострих реакцій на стрес;

- виявлення військовослужбовців з ознаками фізичної і розумової перевтоми, вираженої астенизації, психічної дезадаптації тощо;

- оцінка наявних адаптаційних резервів військовослужбовців для визначення їх подальшої придатності до виконання поставлених завдань [1].

Суть функціональної діагностики полягає в аналізі механізмів, які

зумовлюють зміни в функціонуванні органів і систем під впливом різних чинників. Саме тому, щоб об'єктивно і достовірно оцінити функціональні можливості людини, слід вивчити реакцію органів і систем її організму на будь-який вплив. З цією метою під час функціонального обстеження використовують функціональні проби або тести.

Функціональні проби – це точно дозований вплив на організм різних факторів, який дозволяє вивчити реакцію фізіологічних систем на той чи інший вплив і дає змогу отримати уявлення про стан організму в умовах активної життєдіяльності.

Основними завданнями функціонального дослідження є:

- 1.Визначення оцінки ступеня і характеру реакції органів та систем на фактор, який впливає.

- 2.Виявлення механізмів адаптації (приспособлення) організму до умов, що змінюються.

- 3.Виявлення рівня функціональних резервів військовослужбовця.

Функціональні проби використовуються для оцінки переважно реакції якоїсь окремої системи у відповідь на вплив.

Якщо у військовослужбовців діагностується наявність проблем пов'язаних із психічною травматизацією, з ними проводиться психологічне консультування з метою визначення рівня травмованості.

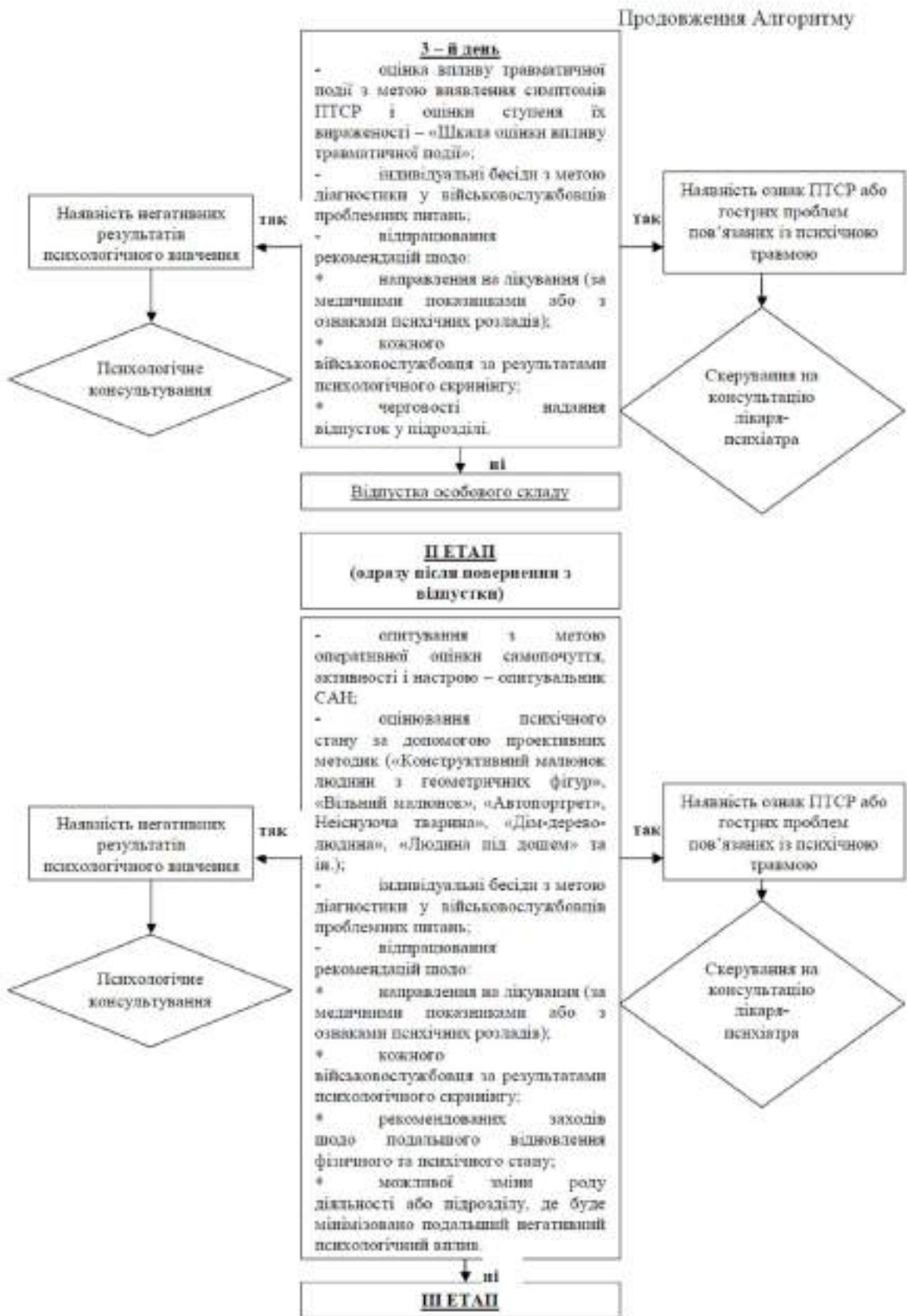
Якщо ж у військовослужбовців в ході проведення психологічного діагностування визначається наявність ознак ПТСР або гострих проблем, пов'язаних із психічною травмою, то вони скеровуються на консультацію до лікаря-психіатра (рис. 1).

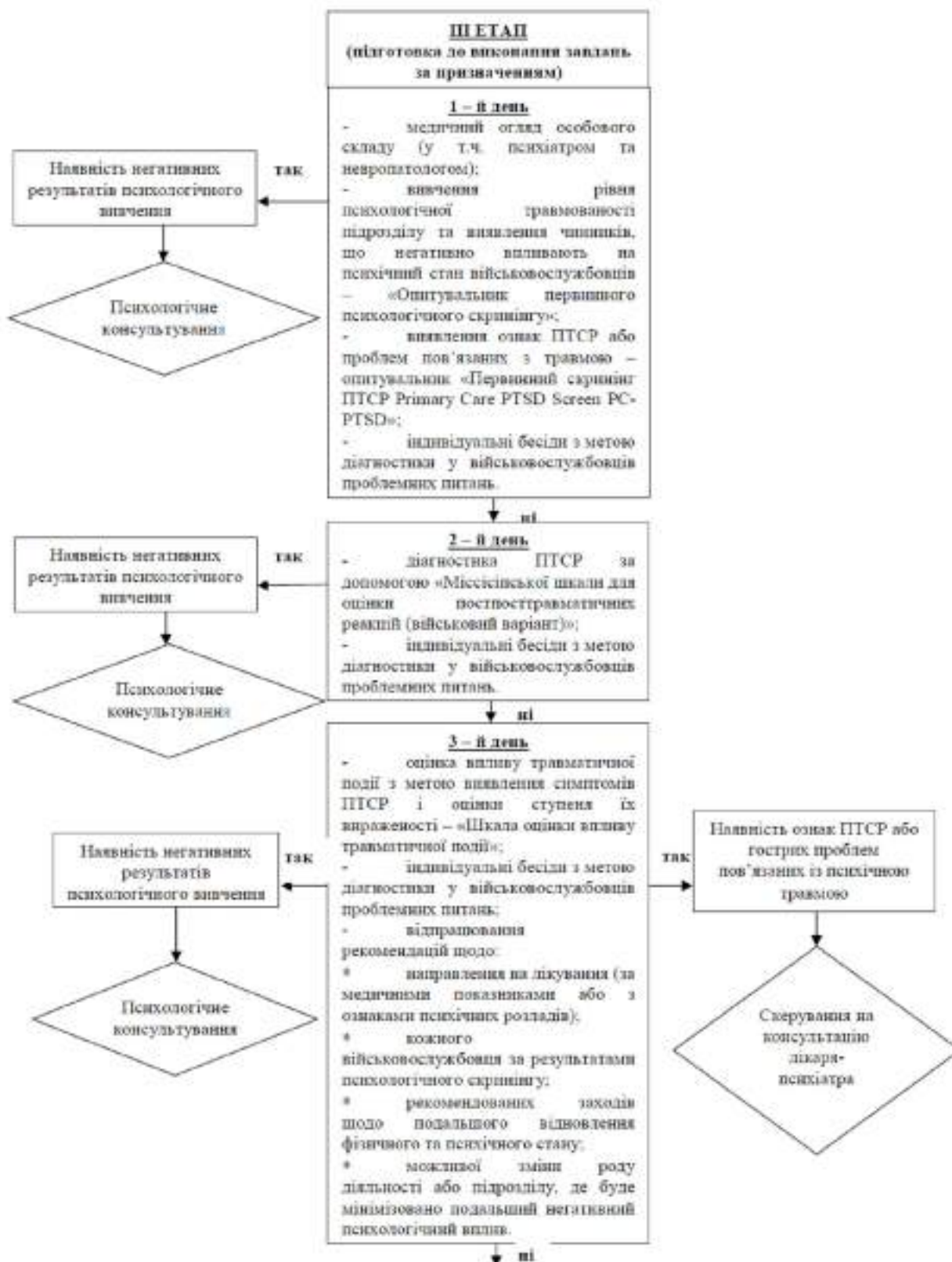
Питання психології

Алгоритм діагностування посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців після участі в ООС



Питання психології





Питання психології



Рис.1. Алгоритм діагностування посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців після участі в ООС.

Отже, на нашу думку, застосування запропонованого Алгоритму діагностування посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців після участі в ООС дозволить більш якісно діагностувати у учасників бойових дій наявність психічних проблем.

Висновки. Підводячи підсумок сказаному, можна зробити наступні висновки:

по-перше, офіцери структур з МПЗ, медичні працівники, психологи і інші посадовці, що залучаються до проведення реабілітаційних заходів, зобов'язані мати необхідні знання, навички і досвід діагностування ПТСР у військовослужбовців після участі в ООС.

по-друге, ефективність психологічної діагностики визначатиметься своєчасністю, послідовністю, спадкоємністю діагностичних заходів;

по-третє, урахування особливостей запропонованих методик для діагностування ПТСР, що виникли в наслідок травматичних подій, надасть можливість організувати своєчасну і дієву психологічну допомогу постраждалому особовому складу.

Перспективними напрямками дослідження порушених питань можуть бути: подальший розвиток та обґрунтування інноваційних форм і методів діагностування посттравматичних стресових розладів в особового складу після участі в ООС.

Список використаних джерел

1. Наказ Генерального штабу ЗС України від 27.12.18 р. № 462 “Про затвердження Інструкції з організації психологічної декомпресії військовослужбовців ЗС України”.
2. Наказ Міністерства оборони України від 09.12.15 р. №702 “Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів)”.

References

1. Nakaz Heneralnoho shtabu ZS Ukrainy vid 27.12.18 r. № 462 "Pro zatverdzhennia Instruktсии z orhanizatsii psykholohichnoi dekompresii viiskovosluzhbovtiv ZS Ukrainy".), (in Ukrainian).
2. Nakaz Ministerstva oborony Ukrainy vid 09.12.15 r. №702 Pro zatverdzhennia Polozhennia pro psykholohichnu reabilitatsiiu viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy, yaki braly uchast v antyterorystychnii operatsii, pid chas vidnovlennia boiezdatnosti viiskovykh chastyn (pidrozdiliv)", (in Ukrainian).

Резюме

Романишин А. кандидат педагогических наук, доцент
Национальная академия сухопутных войск
имени гетмана Петра Сагайдачного

Неурова А. кандидат психологических наук, Национальная
академия сухопутных войск имени гетмана Петра Сагайдачного

**АЛГОРИТМ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО
РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОГО СОСТАВА ПОСЛЕ УЧАСТИЯ В ОПЕРАЦИИ
ОБЪЕДИНЕННЫХ СИЛ**

В статье представлены Алгоритм диагностики посттравматических стрессовых расстройств у военнослужащих после участия в ООС и определены пути достижения эффективности качественной диагностики участников боевых действий наличие психических проблем.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство; личный состав; военнослужащие; алгоритм; диагностика.

Summary

Romanishin A. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
National Academy of Army Forces n.a. hetman Peter Sagaydachny

Neurova A. Ph.D., Candidate of Psychological Sciences National
Academy of Army Forces n.a. hetman Peter Sagaydachny.

**ALGORITHM FOR DIAGNOSING POST-TRAUMATIC STRESS DISORDERS IN
PERSONNEL AFTER PARTICIPATING IN THE JOINT FORCES OPERATION**

The article presents the Algorithm for diagnosing post-traumatic stress disorders in the military after participating in the JFO and identifies the ways to achieve the effectiveness of quality diagnostics of mental problems among the combatants.

Introduction. The war in Ukraine brought the problem of post-traumatic stress disorder (hereinafter – PTSD) to the fore. It is commonly known that PTSD does not appear immediately after a psycho-traumatic event.

Unfortunately, at present, the Armed Forces of Ukraine does not have a guiding document that would clearly prescribe the algorithm for diagnosing PTSD in the military after participating in the Joint Forces Operation (hereinafter – the JFO), taking into account the prolongation of PTSD manifestations in time.

In our opinion, it is very difficult to detect signs of PTSD in such a short period of time after the end of the impact of psycho-traumatic factors of hostilities. In this regard, we suggest our "Algorithm for diagnosing post-traumatic stress disorders in the military after participating in the JFO" (hereinafter - the Algorithm), according to which the process of diagnosing PTSD lasts from two to three months, which, in our opinion, will contribute to better identification of signs of mental and behavioral disorders in the members of service.

Purpose. The purpose of the article is to theoretically analyze scientific sources on the issue under study, to develop the "Algorithm for diagnosing post-traumatic stress disorders in the military after participation in the JFO", according to which the process of diagnosing PTSD will last from two to three months, which, in our opinion, will contribute to better identification of signs of mental and behavioral disorders in the members of service, and will allow for better implementation of measures for their rehabilitation.

Methods. Based on the analysis of scientific research using empirical methods: observations, surveys and interviews, we have found that the Algorithm for diagnosing post-traumatic stress disorders in the

Питання психології

military after participating in the JFO, taking into account the time dynamics of PTSD in the military units, has not been considered.

Conclusions. *Summing up, we can draw the following conclusions:*

Firstly, officers of the moral and psychological support structures, medical officers, psychologists and other officials involved in rehabilitation activities must have the necessary knowledge, skills and experience in diagnosing PTSD in the military after participating in the JFO.

Secondly, the effectiveness of psychological diagnosis will be determined by the timeliness, consistency, and continuity of diagnostic measures;

Thirdly, taking into account the peculiarities of the proposed methods for diagnosing PTSD, which arose because of traumatic events, will provide an opportunity to organize timely and effective psychological assistance to the affected personnel.

Promising areas of further research may be: further development and justification of innovative forms and methods of diagnosing post-traumatic stress disorders in personnel after participation in the JFO.

Key words: *post-traumatic stress disorder; personnel; the military; algorithm; diagnostics.*

Автори заявляють об відсутності конфлікту інтересів.

Received/Поступила: 28.10 20

Свідерська О. І. кандидат політичних наук, старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології НУ «Львівська політехніка»

<https://orcid.org/0000-0001-6618-0559>

Дидів М.-В. В. студентка II курсу спеціальності «Психологія», НУ «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Щоденно перебуваючи під дією психологічного впливу з боку політиків, рекламників, ЗМІ та ін., сучасній людині дедалі важче робити раціональний вибір: купівля товарів, віра фейкам чи ірраціональний електоральний вибір. Схильність піддаватись маніпуляції робить нас не тільки вразливими, але й змушує шукати взаємозалежність між рівнем магічного мислення й поведінкою в реальному житті.

Ключові слова: архетип; стереотип; забобони; магічне мислення; установка; колективне несвідоме.

Вступ. Постійні стрімкі зміни сучасного суспільства зумовлюють необхідність дослідження різних детермінант розвитку й становлення особистості. Практично кожна людина сьогодні піддається впливу із боку зовнішнього середовища, начиненого трансформаціями його устрою, культурного фундаменту, постмодерної картини світу, та ін. У наукових розвідках сучасних дослідників філософії, психології, політології й соціології дедалі частіше простежуються тривожні висновки про різку зміну в установках, нехтуванні традиції, політичного вибору на користь антисистемності (антисоціальності), хаосу, та, як видається повній деградації. Частково ці процеси пов'язують із стрімким розвитком сучасних інтернет технологій, постійного науково-технічного прогресу, відкритості й доступності соціальних мереж, можливості абсолютно кожному мати змогу висловити свою думку з того чи іншого питання. До слова, сьогодні весь інтернет простір наповнений псевдо експертами, котрі виконують роль генераторів чи лідерів думок. З іншого ж боку це все підсилюється новітніми медіа, котрі, втративши свого читача, заповнили віртуальний простір, змінивши свою орієнтацію із подачі перевіреної інформації на сенсаційність, тим

самим, почавши ще більше маніпулювати свідомістю інтернет-юзера – звичайної людини, котра щоденно проводить переважну більшість свого часу перед моніторами своїх гаджетів. Така ситуація суттєво підсилює безпомічність й впливає на її властивість думати раціонально, вибудовуючи причинно-наслідкові зв'язки. Як наслідок – погіршується пам'ять, знижується рівень уваги, мислення перестає бути логічним. Чим далі, тим більше людина втомлюється від збільшення постійного потоку інформації, відчуваючи власну безпомічність й страх перед невизначеним майбутнім. Аналізуючи й розуміючи яких масштабів сьогодні сягають ці суспільні зміни, вважаємо за необхідне у своїх дослідженнях із особливостей поведінки сучасного українського виборця повернутися до витоків й тих патернів людської поведінки, котрі конструюються на основі магічного мислення, як форми прояву колективного несвідомого, що передається із покоління в покоління у віруваннях, легендах, казках, стереотипах, архетипах, забобонах, тощо.

Попри свою давню історію дослідження, архетипи, міфи, казки, забобони та легенди не втратили своєї популярності. Сьогодні у численних політичних рекламах, сюжетах, відеороліках, текстах-зверненнях чітко

простежується гра із колективним несвідомим сучасного українського виборця, що робить тематику дослідження цікавою й актуальною.

Метою статті є формування цілісного уявлення про поняття магічного мислення через конструювання уявлень про роль архетипу та забобонів у його формуванні.

У ході написання статті були поставлені **такі завдання**: окреслити поняття магічного мислення; проаналізувати основні компоненти магічного мислення; окреслити основні характеристики поняття забобонів, визначити їх основні компоненти; означити поняття архетипу й його роль у поведінці сучасного виборця; здійснити загальний аналіз формування магічного мислення й його головних характеристик.

Теоретичне підґрунтя. Головні положення дослідження феномену магічного мислення знайшли своє відображення у напрацюваннях З. Фрейда, Дж. Фрезера, Л. Леві-Брюля, К. Леві-Строса та інших.

У дослідженні було використано переважно загальнонаукові **методи дослідження**: аналізу й синтезу, при дослідженні поняття магічного мислення й основних його складових, об'єднання раніше виділених частин у єдине ціле; індукції та дедукції – через призму спостереження за навколишнім середовищем й проявами поведінки електорату, його уявлень, особливостей здійснення електорального вибору й прийняття рішень; абстрагування, через призму дослідження магічного мислення як індикатора колективного несвідомого, його основних ознак, що модифікуються під впливом зовнішнього середовища.

Результати дослідження. У контексті дослідження проблематики магічного мислення, варто акцентувати на тому, що ще у давніх наукових розвідках Л. Леві-Брюля піднімалося питання про примітивне, «пралогічне» мислення, властиве соціуму на певному етапі його розвитку [4, с. 6, 9]. На думку дослідника, його можна протиставити логічному, як прикладу більш розвиненого

мислення. Ф. Бартлетт вважав таку думку помилковою, адже вона базувалась на надто жорсткому розмежуванні первісного і сучасного мислення [8]. Схожу позицію по відношенню до ідеї Л. Леві – Брюля висловив й К. Леві – Строс, не розмежовуючи настільки жорстко, як його попередник, сучасне і первісне мислення, а також логічне (раціональне) й нелогічне (ірраціональне) мислення. У наукових напрацюваннях З. Фрейда сфокусовано увагу на думці про те, що життя людини сповнене елементами, головним підґрунтям яких є досвід попередніх поколінь [10, с. 231], що залишає «магічне» мислення переважно у категорії минулого, а не сучасного. На противагу даному баченню проблеми, К. Юнг акцентує на властивості магічного мислення виконувати роль індикатора досвіду минулих століть у сьогоденні [12, с. 28].

Власне кажучи, магічне мислення має кілька способів свого прояву: по-перше воно виконує роль захисту від реальності, це той спосіб мислення, котрий нам дозволяє мріяти, фантазувати, уявляти, й відповідним чином абстрагуватись від реальності; по-друге нам краще здобувати цілі, уявляючи себе кращими й мудрішими від інших; по-третє, саме схильність до магічного мислення дозволяє нам перекладати відповідальність за наші дії на долю, говорячи «так сталося, так вирішила доля»; по-четверте, магічне мислення – це та частина колективного несвідомого, котра зберігає в собі історичні знання, що ховаються у стереотипах, архетипах, забобонах, віруваннях у надприродне. Якщо ж говорити про українське суспільство, то також важливими елементами магічного мислення є різного роду прикмети, повір'я, міфи, народні казки та легенди. Усі ці компоненти магічного мислення знаходять своє відображення у символах й великою мірою впливають на нашу поведінку.

Витоки походження забобонів сягають коріннями ранніх етапів історії людства, зокрема періоду, коли людина активно використовували тотеми, магію, амулети, задля убезпечення свого життя від злих

духів. Однею із основних причин виникнення забобонів стало постійне прагнення людей передбачити своє майбутнє. Цікавим також є той факт, що підвищений інтерес до такого способу пророкування у людей одночасно виник із початком освоєння трудової діяльності. Люди звертались до різного способу віщування і починали вірити у певні забобони, намагаючись передбачити наскільки вдалим буде урожай, чи варто їм вирушати у подорож, як буде проходити торгівля, тощо [7, с. 7]. Варто наголосити на тому, що сьогодні у багатьох культурах досі зберігається цілий ряд ритуалів, звернення до «духів» чи, до прикладу, до астрології для кращого розуміння міжособистісної сумісності у майбутньої сімейної пари, тощо. Усе це наштовхує на думку про те, що для людини є достатньо природнім звертатись до магічного мислення для того аби зменшити власне почуття безпорадності, щоб стати більш впевненою у своєму виборі чи діях. Окрім того, покладатися на щось фантастичне чи магічне завжди легше, ніж на самого себе. Забобонні люди вірять, що можуть керувати власним майбутнім, виконуючи певні ритуальні дії, що це допомагає зменшити занепокоєння чи покращити власні можливості у певній ситуації. Людина може пов'язати поведінку і подальшу подію та починає вірити, що саме її поведінка викликала цю подію [2, с. 126].

У розумінні І. Ялома функція віри у забобони полягає у захисті індивіда від страху старіння і неминучості смерті. Таким чином, на думку вченого, людина зменшує чутливість до негативних життєвих подій: втрат, горя, самотності, нерозділеного кохання, депресії, відсутності сенсу життя тощо [13, с. 5]. Забобони наклали ірраціональний відбиток на всі форми сприйняття майбутнього, що зумовлено їх чуттєвою основою в первинних спробах організації особистісного та колективного життя у суспільстві. Максимально коротко і чітко поняття «забобону» визначає Ю. Бохеньский. Він стверджує, що забобон – це точка зору, яка суперечить домінуючому світогляду [1]. Відтак, забобон може

зустрічатись не тільки у практиці народного побуту, а й у всіх сферах громадянського життя, які мають локалізовану картину світогляду.

Аналізуючи експерименти щодо маніпулювання магічною свідомістю особистості, Д. Майерс наполягає на активному їх використанні у проектуванні сучасної соціальної практики із залучення людини у перспективні колективні відносини. Він пише: «Між просвітництвом та втягуванням, між інформацією та пропагандою, марновірством та примусом проходить тонка пунктирна лінія» [15, с. 259]. Варто наголосити, що перехід зазначеної лінії визначається за допомогою встановлення рівня суб'єктності учасника перспективних суспільних відносин, а також характеру його взаємодії з навколишнім середовищем. Людей, які вірять у забобони, доволі часто уявляють такими, що мають низьку силу волі, невпевненими у собі, але складність стосунків із соціальним часом може ховатися як усередині людини, так і зовні.

А. Маслюк підтримує думку, що у прихильників забобонів: «...неадекватна занижена самооцінка, яка призводить до стійкої невпевненості в собі» [6, с. 273]. Розглядаючи забобони у якості установки, Ю. Сасенко виділяє такі їхні компоненти: когнітивну, що реалізується через процеси сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви. Пізнавальні процеси покликані пізнавати й відносити їх до певних категорій незнайомі події і людей, а також забезпечувати передбачення можливих наслідків зустрічі з ними та обрати стратегію поведінки щодо них; афективна компонента, що включає емоційні стани і процеси, які переживає людина, вірячи у забобони (страх, тривогу, гнів, хвилювання, радість, здивування, захоплення, інтерес тощо); поведінкову, що представлена у ритуальних символічних діях, які здійснює людина (заклинання, молитви, заговори тощо). [8]. Дослідники, які вивчають, у першу чергу, когнітивний аспект забобонів, розглядають їх як продукт міфологічного мислення. Особливістю цього виду мислення є відображення зв'язків асоціативних замість логічних, що

ґрунтуються, як правило, на часовій чи просторовій суміжності явищ. Таке співпадіння у місці та часі двох різних подій чи явищ, не пов'язаних між собою, поклало початок багатьом забобонам у минулому і стало причиною їх стійкості в сучасному суспільстві [4]. Зазначимо, що такі види магічного мислення, як застереження, рекомендації, обереги, забобони, стереотипи, повір'я є однією з форм людської поведінки, у якій реалізована модель світу. Текст повір'їв складніший, ніж мовний, оскільки інтегрований із вербальних і невербальних засобів. Повір'я мають різні форми й способи свого вияву. По-перше, вони можуть становити цілий розгорнутий текст, наприклад, пов'язані з якимось місцем (річкою, озером, будинком тощо), що намагаються пояснити його походження. До прикладу, це можуть бути уявлення і про нечисту силу та можливість зустрітися із нею віч на віч. По-друге, повір'я може існувати у вигляді усталеного виразу, фразеологізму: «чорти б його взяли». По-третє, повір'я, крім вербальних форм свого вираження, може мати і невербальні. Наприклад, вітання через поріг, перехід дороги з пустими відрами, тощо. По-четверте, вони можуть втілюватися в якомусь конкретному предметі, переважно в поєднанні з вірою в його надприродні властивості. Наприклад, «мило за пазухою рятує від причини» (хвороби, заподіяної чаклунством) [9, с. 3], та ін. Виходячи із даних суджень, акцентуємо: забобони тісно пов'язані передусім із регресією до ранніх етапів розвитку в онтогенезі, для яких властива примітивна ідеалізація або ж інфантильна віра у всемогутність батьків й очікування їхнього захисту, що не усвідомлено екстраполюється на подальші життєві ситуації.

Основою магічного мислення прийнято вважати «архетип», дослідженням якого у свій час займався відомий швейцарський аналітик К. Юнг. Відповідно до трактування психологічної науки, архетип (від грец. *arche* – початок, *typos* – образ) – першопочатковий образ, прообраз, ідея. В аналітичній психології поняття архетипу широко використовується у характеристиці

загальних образів колективного несвідомого. За визначенням К. Юнга, архетипи є «...формами без змісту, які надають лише можливість певного типу сприймання і дії» [11, с. 10]. У своїх працях дослідник розглядає архетип через призму прообразу, проформи, апріорної форми психіки, поведінки та мислення, «успадкованої організації психічної енергії», визначаючи синонімічними з ним поняття вроджених патернів колективної думки людського розуму [12, с. 68], що вказує саме на його пізнавальну природу. У даному контексті важливо звернутись до уточнення К. Юнга, згідно якого архетип є не просто шаблоном мислення, а динамічним явищем, що проявляється у формі імпульсів [12, С. 68-70].

До слова, вчений неодноразово підкреслював, що слід розмежовувати архетип і архетипні образи. Архетип є гіпотетичним, недоступним свідомості образом. Він сприймається людиною інтуїтивно і як правило, проявляються в свідомості у формі символів, образів чи уявлень. Слід зазначити, що метафорично-образний та символічний прояв архетипів на когнітивному рівні спостерігається не лише в колективних уявленнях первісних народів, а і в раціональному мисленні сучасних людей у вигляді магічного мислення, ірраціональних забобонів («п'ятниця 13», «чорна кішка перейшла дорогу» та ін.), дитячих фантазій та ілюзій. Усі вони виконують передусім захисну функцію, яка ґрунтується на архаїчній вірі у всемогутність зовнішніх сил і їх здатності захистити, а також у можливість попередження небезпеки за допомогою виконання певних ритуалів. Символічне вираження архетипу зі збереженням імпліцитно закладених смислів має місце не лише в міфах, звичаях, легендах, а і в опредметнених формах: скульптурі, архітектурі, живописі, малюванні, літературі тощо [3, с. 148]. Яскравим прикладом використання символізму є робота з образами у психотерапії, рекламі, політиці, геральдиці тощо. До прикладу, реклама парфумів досить часто формує відчуття того, що покупець конкретної марки

відчуватиме себе впевнено, непереможено, сексуально, сповненим сил чи надзвичайно чуттєво. У політичній кампанії завдяки вмілому поєднанню символізму й технологій впливу формується відчуття «свого» хлопця, який нічим не відрізняється від звичайного виборця, викликаючи у останнього довіру, котра за своєю суттю не має під собою раціональної основи, проте може забезпечити перемогу у політичних перегонах черговому популісту.

Висновки. Підсумовуючи викладене, хочемо визначити кілька чинників, котрі сприяють розвитку магічного мислення у сучасному суспільстві. По-перше – соціум. Те наскільки зовнішні умови забезпечують наші базові потреби до існування суттєвим чином впливає на нашу схильність вірити в ірраціональні обіцянки чи «доброго чарівника», котрий помахом магічної палички вирішить усі наші проблеми. По-друге – колективне несвідоме. Цей чинник практично неможливо вимірити, адже робота із його елементами є надзвичайно клопіткою через їхню різноманітність й насиченість. Якщо, ж говорити про українське суспільство, то варто врахувати той момент, що первинною нашою релігійною основою було язичництво, й

сьогодні традиційна православна віра на теренах нашої країни у багатьох своїх ритуалах дозволила співіснувати цим двом традиціям, що робить український символізм ще більш глибинним, заплутаним та різноманітним. По-третє – індивідуальні психологічні особливості. Окрім колективного несвідомого наша поведінка у багатьох моментах залежить саме від того, як ми дозволяємо собі розвиватись. Якщо, до прикладу ще якісь 5-10 років тому усі як мантру повторювали, що потрібно бути гнучким й вміти постійно перепрофільовуватись для того, аби бути успішним у житті. То сьогодні фахівці із сектору медіа, політології, психології та ін. постійно наголошують на необхідності розвитку критичного мислення, аби навчитись розрізняти правдиву інформацію від оманливої. Окрім того варто також наголосити на тому, що попри достатню давність перших наукових розвідок магічного мислення, сьогодні залишається великий відсоток до кінця невизначених механізмів використання віри, стереотипів, архетипів, забобон, приказок чи народних прикмет в управлінні людською поведінкою й конструюванні довкола неї соціо-політичної реальності.

Список використаних джерел:

1. Бохеньский Ю. Сто суеверий: Краткий философский словарь предрассудков. Москва : Издательская группа «Прогресс» – «ВИА», 1993. — 187 с.
2. Даль В. И. О поверьях, суевериях и предрассудках русского народа. Материалы по русской демонологии. Санкт-Петербург : Литера, 1994. — 477 с.
3. Дметерко Н. В. Когнітивні параметри архетипу і їх вияв в засобах візуалізації особистісної проблеми суб'єкта (малюнок, ліпка, моделі з каменів) / Н. В. Дметерко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Випуск 40 (64). – С. 146-150
4. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. — Москва : Педагогика-Пресс, 1994. — 608 с.
5. Леви-Стросс К. Тотемизм сегодня. Неприрученная мысль. Москва: Академический Проект, 2008. — 520 с.
6. Маслюк А. М. Вплив забобонів на психологію українців // Вісник Національного університету оборони України. Збірник наукових праць, 2014. Вип. 3. С. 273–279.
7. Мезенцев В. А. Наука против суеверий. Москва : Знание, 1975. 64 с.
8. Саенко Ю. В. Суеверие современных студентов / Ю. В. Саенко // Вопросы психологии, 2004. № 4. С. 122–130.
9. Сердега Р. Структурно-функціональні особливості «забороннозалякувальних» повір'їв // Вісн. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – [електронний ресурс]. Режим доступу: [http:// belissena.livejournal.com](http://belissena.livejournal.com).
10. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. Харьков : ФОЛИО, 2009. — 320 с.
11. Юнг К. Г. Аналитическая психология. Глоссарий. МЦНК и Т «Кентавр», 1994. 57 с.

Питання психології

12. Юнг К. Г. Человек и его символы. Москва: «Серебряные нити», 2016. — 352 с.
13. Ялом И. Д. Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы. Москва: Независимая фирма «Класс», 1997. — 288 с.
14. Bartlett F.C. Psychology and primitive culture. Cambridge university press, 1923.
15. Myers D. G. Psychology Ninth edition. Holland, Michigan: Hope College, 2012. — 910 p.

References:

1. Bohenskiy Yu. (1993). Sto sueveryj: Kratkyj filosofskyj slovarj predrassudkov [One Hundred Superstitions: A Concise Philosophical Dictionary of Prejudice] Moskva : Izdatelskaya gruppa «Progress». (In Russian).
2. Dal V. I. (1994). O poveryah, sueveriyah i predrassudkax russkogo naroda. Materialy po russkoj demonologii [About beliefs, superstitions and prejudices of the Russian people. Materials on Russian demonology]. Sankt Piterburg : Litera. (In Russian).
3. Dmeterko N. V. (2013). Kognityvni parametry arhetypu i yih vyjav v zasobax vizualizaciji osobystisnoyi problemy subyekta (malyunok, lipka, modeli z kameniv) [Cognitive parameters of the archetype and its appear in the context of the visualization of a special problem of the subject (babies, lipsticks, models of stones)]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Psyhologichni nauky : Zbirnyk naukovykh prac.* (12), 146-150. (In Ukraine).
4. Levi-Brjul L. (1994). Sverhyestestvennoe v pervobytnom myshlenyy [Supernatural in primitive thinking]. Moskva : Pedagogika-Press. (In Russian).
5. Levi – Stoss (2008). Totemizm segodnya. Nepryruchennaya mysl [Totemism today. An untamed thought]. Moskva: Akademicheskij Proekt. (In Russian).
6. Masluk A. (2014). Vplyv zaboboniv na psykholohiyu ukrayinciv [Infusion of zaboos into the psychology of Ukrainians]. *Visnyk Nacionalnogo universytetu oborony Ukrayiny : Zbirnyk naukovykh prac.* (3), 273-279. (In Russian).
7. Mezencev V. A. (1975). Nauka protyv sueveryj [Science against superstition.] Moskva : Znanye (In Russian).
8. Sajenko Yu. (2004). Sueverye sovremennyykh studentov [Superstition of modern students]. *Voprosy psykholohyy.* (4), 122-130. (In Russian).
9. Serdeha R. L. (2010). Strukturno-funkcionalni osoblyvosti zaboronno-zalyakuvalnykh poviriyiv [Structural and functional features of the fence]. *Visnyk Harkivskogo nacionalnogo universytetu im. V. N. Karazina.* (910), 371-375. (In Ukraine).
10. Freyd Z. (2009). Totem i tabu. Psykholohyya pervobytnoj kultury i religii [Totem and taboo. Psychology of primitive culture and religion]. Xarkov : FOLIO. (In Russian).
11. Jung C. (1994). Analiticheskaya psikhologiya. Glossaryj [Analytical psychology. Glossary]. Sankt-Piterburg: MCNK «Kentavr». (In Russian).
12. Jung C. (2016). Chelovek i yego symvoly [The person and his symbols]. Moskva: «Serebryanye niti». (In Russian).
13. Jalom I. D. (1997). Lechenye ot lyubvi i drugie psyhoterapevticheskie novelly [Treatment for love and other psychotherapeutic novels]. Moskva : Nezavisimaya firma «Klass». (In Russian).
14. Bartlett F.C. (1923). Psychology and primitive culture. Cambridge university press. (In English).
15. Myers D. G. (2012). Psychology Ninth edition. Holland, Michigan: Hope College. (In English).

Резюме

Свидерская О. И. кандидат політичних наук,
старший преподаватель кафедры теоретической
и практической психологии
НУ «Львовская политехника»
Дыдив М-В. В. студентка II курса специальности
«Психология», НУ «Львовская политехника»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Ежедневно находясь под действием психологического воздействия со стороны политиков, рекламщиков, СМИ и др., Современному человеку все труднее делать рациональный выбор: покупка товаров, вера фейкам или иррациональный электоральный выбор. Склонность поддаваться

манипуляції робить нас не тільки уязвимими, але й змушує шукати взаємозалежність між рівнем магічного мислення і поведінкою в реальній ролі.

Ключові слова: архетип; стереотип; предрасудки; магічне мислення; установка; колективне безсвідоме.

Summary

Sviderska O. PhD in Political Science, assistant Professor,
Department of Theoretical and Practical Psychology
National university Lviv Politechnic

Dydiv M-V. Student of Psychology
National university Lviv Politechnic

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF MAGICAL THINKING

In scientific quests of modern scholars of philosophy, psychology, political science and sociology increasingly alarming conclusions about the observed sharp change in the settings, neglecting tradition of political choice in favor antysystemnosti (antysotsialnosti), chaos, and appears full degradation. Some of these processes are associated with the rapid development of modern internet technology, continuous technological progress, openness and access to social networks, absolutely every possibility to be able to satisfy their hedonistic need to express their opinion on an issue. The scientific novelty of the research is the need to analyze the origins of those patterns of human behavior that are constructed on the basis of magical thinking as a form of manifestation of the collective unconscious, passed down from generation to generation in beliefs, legends, fairy tales, stereotypes, archetypes, superstitions.

The aim of the article is to form a holistic view of magical thinking through the prism of constructing ideas about the role of the archetype and superstitions in its formation. The study raised the following tasks: outline the concept of magical thinking; analyze the main components of magical thinking; outline the main characteristics of the concept of superstition, identify their main components; define the concept of archetype and its role in the behavior of the modern voter; undertake a comprehensive analysis of the formation magical thinking and its basic components.

Theoretical basis. The main provisions of the study of the phenomenon of magical thinking are reflected in the works of S. Freud, J. Fraser, L. Levi-Bruhl, K. Levi-Strauss and others.

The study used mainly general research methods: analysis and synthesis, in the study of the concept of magical thinking and its main components, the integration of previously selected parts into a single whole; inductions and deductions - through the prism of observation of the environment and manifestations of the electorate's behavior, its ideas, features of the implementation of electoral choice and decision-making; abstraction, through the prism of the study of magical thinking as an indicator of the collective unconscious, its main features, which are modified under the influence of the external environment.

The main conclusions are set out in the main theses: first - society. The extent to which external conditions provide our basic needs for existence significantly affects our tendency to believe in irrational promises or a "good magician" who will solve all our problems with a wave of a magic wand. Secondly – the collective unconscious. This factor is almost impossible to measure, because working with its elements is extremely difficult due to their diversity and richness; third – individual psychological characteristics. In addition to the collective unconscious, our behavior in many ways depends on how we allow ourselves to develop.

The prospect of further research is to study the personal characteristics of the modern Ukrainian voter depending on the level of his magical thinking.

Key words: archetype; stereotype; superstitions; magical thinking; attitude; collective unconscious.

Автори заявляють об відсутності конфлікту інтересів.

Received/Поступила: 24.11 20

Теслик Н. М. кандидат психологічних наук,
Сумський державний університет,
<https://orcid.org/0000-0002-1564-8323>;

Солдатенко А. В. Сумський державний університет

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ ТА САМООЦІНКИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Розглянуто вплив зовнішніх факторів на схильність особистості до ризику та самооцінку. Експериментально визначено взаємовпливи зовнішніх стимулів різної емоційної сутності на прояв схильності до ризику та окремі прояви самооцінки осіб юнацького віку. Проаналізовані відмінності психічних реакцій на аудіовізуальні стимули різного емоційного наповнення осіб юнацького віку за статтю.

Ключові слова: схильність до ризику; самооцінка; психологічний експеримент; вплив зовнішніх факторів на індивіда.

Постановка проблеми

У повсякденному житті людина перебуває під впливом як усвідомлених, так і непомічених нею зовнішніх факторів. Так само, як і особистість впливає на навколишнє середовище, так і оточення - на особистість. Наприклад вимушена швидкість прийняття рішення, брак часу на обдумування, напружена атмосфера, поспіх та інші фактори можуть докорінно змінити хоча й не погляди кардинально, проте рішення людей та якість їх обмірковування.

Людина мало того, що не може повною мірою контролювати власне оточення, але може виявити схильність до неочікуваних рішень. Тому для вивчення сили впливу навколишнього середовища на особистість, важливо визначити силу впливу зовнішніх факторів на схильність індивіда до ризику. Експериментальний метод дослідження відноситься до базових методів дослідження у психології. Водночас, експериментальне дослідження само собою становить складну систему, яка виявляє специфічні прояви синергетичного спрямування.

Мета статті

Мета даного експериментального дослідження полягала у аналізі впливу стимулів навколишнього середовища на прояви самооцінки та схильність до ризику осіб юнацького віку. Гіпотетично ми припускаємо, що перегляд відео із різною

змістовою складовою має вплив на схильність особи до ризику: відео з динамічним та напруженим змістом підвищить схильність особистості до ризику та зменшить показники проявів самооцінки індивіда, відео зі спокійною змістовою наповненістю, навпаки, детермінує зниження готовності індивіда до ризику та підвищення проявів самооцінки осіб юнацького віку.

Готовність до експериментального дослідження психологічної проблеми детермінується у першу чергу її ґрунтовним теоретичним аналізом. Поняття “ризик” походить від латинського “risicare”, що перекладається “зважитися”. У структурі ризику викоремлюють такі взаємопов’язані компоненти: джерело ризику (певні обставини які передбачають два варіанти перебігу подій: обставина загрози, що пов’язана з втратами або обставина отримання певних переваг, вигод за умови відмови від ризикованої ситуації); об’єкт ризику (те, на що впливає джерело ризику); наслідки реалізації ризику (безпосередній результат, який ми отримуємо після прийняття рішення ризикувати або ні).

Причиною ризику виступає певна подія, вірогідність позитивного результату якої є здатність прорахувати, проте такі фактори як місце і час не можуть піддаватися точному прорахунку. Такі результати

виникають через те, що наше оточення і зовнішні умови є динамічними, які впливають на ризикованість, і разом з тим внутрішні особливості особистості є суб'єктивними. Існують три сторони, які характеризують природу походження ризику: об'єктивна, суб'єктивна та об'єктивно-суб'єктивна [4, 10].

Ризик може бути не тільки суб'єктивним, а й об'єктивним. Якщо людина за своїм бажанням приймає участь у ризикованій ситуації, або обирає вид діяльності, що пов'язаний з ризиком, то у такому випадку можна говорити про суб'єктивність ризику, тобто він пов'язаний із діяльністю суб'єкта. Людина, маючи альтернативу вибору, віддає перевагу ризикованій ситуації. Особа прораховує вірогідність позитивного та негативного перебігу ситуації, після чого робить вибір. Але попри власний вибір, події все одно можуть бути непередбачуваними. До прикладу можна вказати розробку певних ліків, речовин, які ще не були опробовані, їхнє застосування може мати як і гарний результат, що спричинить великий прорив у медицині, але не до кінця вивчені властивості у свою чергу можуть мати непередбачуваний шкідливий та негативний вплив на людину. Об'єктивні ризики ні від кого не залежать. Це може бути неконтрольовані природні явища або раптові події, що не залежать від волі людини. Наприклад, під час польоту на літаку немає стовідсоткової впевненості в успішності рейсу, адже не дивлячись на багаторазову перевірку обладнання існує вірогідність раптової несправності або різке погіршення погодних умов, що у свою чергу може призвести до катастрофи [4, 27].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Залежно від можливості та здатності усвідомлення небезпечних умов людиною і, як наслідок, прийняття чи неприйняття цих умов, переживання ризику змінюється. Т.О. Ларіна у своїй статті говорить, що «з огляду на соціологічну концепцію ризику, представлену в працях Е. Гідденса і Н.

Лумана, коли ми говоримо про ризик, то піддаємо сумніву саму раціональну природу людської поведінки. Якщо результат усіх подій та вчинків можна передбачити наперед, то про ризик тут не йдеться. Ризик з'являється разом із непередбачуваністю, невизначеністю майбутнього. Тобто постає питання про раціональну поведінку людини або раціональне функціонування систем чи інститутів в умовах невизначеного майбутнього» [5, 122].

Є.П. Ільїн стверджує, що невизначеність є типовою ознакою багатьох життєвих ситуацій людини. До компонентів ситуації ризику відносяться: оточуючі, особистісні – особистісні аспекти особистості, її поведінка у певних життєвих ситуаціях та діяльнісні. Сукупність всіх цих компонентів утворює об'єктивно-суб'єктивний психологічний феномен «людина в ситуації» [4, 27].

Ентоні Гіденс стверджував, що існує різниця між тим ризиком, який обирається добровільно і тим, який є вимушеним і вбудованим в задану структуру соціального життя або моделі способу життя, до якого належить індивід. Існують певні умови, в яких людина здатна сама обирати ризикувати чи ні власними ресурсами, в тому числі своїм життям. До прикладу можна навести деякі види спорту, небезпечну роботу та ін. Та все одно відмінність між ризиком, на який йдуть добровільно та усвідомлено, і ризиком, з яким індивід зіштовхується всупереч власній волі, часто розмито і не завжди чітко відповідає відмінності між внутрішнім і зовнішнім середовищем ризику [7, 109-143].

У своєму дослідженні А.А. Бунас обґрунтовує зростання ролі особистісних чинників, зокрема, йдеться про екстернальний локус контролю [1, 57]. Є.П. Ільїн говорить про зміщення таких особистісних показників, як самовпевненість та самооцінка у позитивну сторону, внаслідок зіткнення з ризикованими обставинами. Було доведено, що у спортивній діяльності дехто схильний

ризикувати задля того, аби підвищити власну сексуальну привабливість. Вищезазначені приклади доводять те, що ризик не може розглядатися лише у негативному руслі, адже має певні переваги. Велике значення грають причини, що спонукають до ризикованості, та життєві ситуації, у яких люди схильні ризикувати [4]. Це твердження дає підґрунтя для того, аби вважати, що люди, які мають високу самооцінку більше схильні ризикувати за осіб з низьким рівнем самооцінки.

Визначальний вплив на формування самооцінки справляють зовнішні атитюди, оцінки результатів власної діяльності, а також на основі співвідношення реального і ідеального уявлень про себе. Збереження сформованої, звичної самооцінки стає для людини потребою, з чим пов'язана низка важливих самооцінюючих феноменів, таких як афект неадекватності, дискомфорт успіху [6, 632]. Протягом життя самооцінка людини може змінюватися під дією різноманітних факторів і впливів. Вона може впливати на професійне, особисте життя людини, та безпосередньо на прийнятті рішення.

Відповідно до досліджень людей з низькою самооцінкою було встановлено, що страх перед втратою та жаль у більшій мірі притаманні особам з низькою самооцінкою на відміну від тих, у кого самооцінка висока. Так само люди з низькою самооцінкою прагнуть утримуватися від ризиків та менше ризикувати за тих, у кого самооцінка знаходиться на високому рівні. Одним з пояснень даної поведінки може виступати те, що особи з низькою самооцінкою більше та інтенсивніше переживають відчуття жалю, для них є важчим приймати втрати, тому вони намагаються зменшити кількість ризикованих ситуацій у власному житті, аби мінімізувати їх можливі негативні наслідки [8, 939].

За теорією К. Кумбса існує так званий ідеальний рівень ризику, бажане прагнення неврівноваженості буття. Тобто, аналізуючи індивідуальні особливості особистості,

можна виділити осіб із меншим або більшим рівнем схильності до ризику. Дана ідея підтримується і в теорії компенсації ризику, створеній Вілдом і Гентоном. За даним концептуальним підходом оцінка небезпеки кожного суб'єкта залишається постійною, незалежно від об'єктивних обставин, а прийнятний ризик визначається як відношення почуття небезпеки до почуття обережності. Саме прийнятний ризик є постійним показником, зумовленим індивідуальною специфікою схильності до ризику [3, 144].

Таким чином, визначено, що на схильність людини до ризику можуть впливати різноманітні фактори: навколишнє середовище, соціальне оточення, природні явища, певні життєві обставини, щодо яких відсутній життєвий досвід та відпрацьований план реагування. В такому випадку людина так чи інакше зіштовхнеться із ризиком. Так звані внутрішні фактори (індивідуальні властивості характеру) своєрідним чином також опосередковують схильність людини до ризику.

Методи дослідження

Завдання нашого експерименту полягало у визначенні впливу перегляду відео із різною змістовою складовою на схильність до ризику та самооцінку осіб юнацького віку. Суть експерименту полягала в тому, щоб змодельовати ризиковані життєві ситуації, чого неможливо досягти лише методом проведення тестування. Паралельно визначалися взаємозв'язки самооцінки індивіда та схильності до ризику. У ході експерименту були використані методики діагностики ступеня готовності до ризику Шуберта та «Самооцінка особистості» О.І. Моткова у модифікації Б.А. Сосновського.

Під час психологічного експерименту особливу роль відіграють сторонні чинники, що впливають на досліджуваних. Під час експерименту студенти перебували у приміщеннях, визначених ними просторами та добре освітленими. Під час безпосередньої

демонстрації відеоматеріалу було забезпечено належний звуковий супровід та доступність зображення, аби кожний учасник нашого дослідження мав змогу сприйняти весь необхідний матеріал.

Виклад основного матеріалу

Експеримент, який охопив 63 особи віком від 17 до 20 років, проведений у два етапи. Першій групі (надалі позначена «Група Н») демонструвалося відео із напруженим, другій – із заспокійливим змістом («Група С»). Крім того, що кожній з груп продемонстровано різний аудіовізуальний матеріал, також проведена контрольна діагностика без стимулів через тиждень після першого збору даних. Під час першого етапу експерименту обидві групи досліджуваних спочатку переглядали відеоролик. Відразу після перегляду ролику студенти проходили діагностику на самооцінку та схильність до ризику.

За результатами експертної оцінки відеороликів відібрані фрагменти із напруженою та спокійною змістовою складовою у якості зовнішнього стимулу. Напружений та жорстокий ролик супроводжувався негативними емоціями з боку досліджуваних: страх, переживання, відраза та інші подібні, в той час як відео зі спокійним змістом викликало відчуття умиротворення, спокою, врівноваженості або взагалі нейтральні емоції. Відібраний відео фрагмент напруженого змісту відображає кадри дорожньо-транспортних пригод, на фоні музика у швидкому темпі. Заспокійливий відео фрагмент зображує макрозйомку пташки колібри у польоті біля квітки та супроводжується класичною музикою у повільному темпі.

Отримані емпіричні дані дозволяють зробити наступні висновки (рис. 1). Показники схильності до ризику групи Н

після перегляду відео незначимо знизилися. При цьому суттєво вищий розрив у опитаних юнаків, тоді як у дівчат практично не зафіксовано змін. Це дає змогу вважати, що певні стресові, напружені, загрозливі умови не чинять вплив на прийняття ризикових рішень особистістю. Незважаючи на те, що дані показники не є статистично значимими, все ж можна сформулювати нову гіпотезу, що юнаки більше ризикуватимуть за умов певної напруженості, в стресових умовах.

Результати перегляду відео зі спокійною та розслаблюючою змістовою також не виявили суттєвих відмінностей. Отже, перегляд відео зі спокійним змістом також не вплинув на схильність до ризику опитаних людей. Це може свідчити про те, що люди у звичному середовищі та у середовищі із зовнішнім впливом, що містить у собі спокійний, розслаблюючий фактор, будуть діяти однаково. Розслаблююче, заспокійливе та неагресивне середовище не змушують людину бути більш або менш обережною та не змінюють схильність до ризику людей.

Хоча при сумарному підрахунку схильності до ризику дівчат та юнаків суттєвих відмінностей за отриманими результатами до та після перегляду відео не було виявлено, проте окремий їх аналіз виявив наступні закономірності. Відмінності середньозважених групових показників дівчат до та після перегляду спокійного відео становить 1,6 бали. Це говорить про підвищення готовності ризикувати. В той час як схильність до ризику у юнаків, навпаки, зменшилася на 1,33 бали. Тобто, аудіовізуальний стимул зі спокійною змістовою складовою справив різновекторний вплив на юнаків та дівчат.

Питання психології

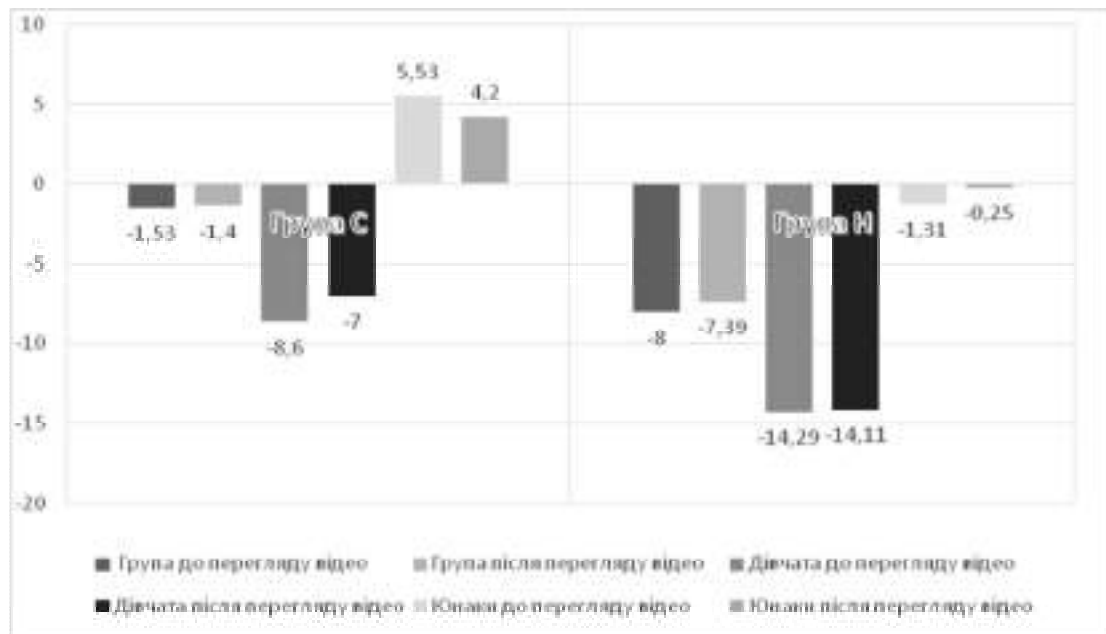


Рис. 1. Середні показники схильності до ризику осіб юнацького віку

Суттєво інші висновки показав експеримент щодо показників самооцінки студентів після пред'явлених зовнішніх стимулів (табл. 1). Середньозважені групові показники загальної самооцінки групи Н не

змінилась. Після перегляду напруженого відео у групі Н зменшилися показники самооцінки самостійності, самооцінки гармонійності та самооцінки екстраверсії.

Таблиця 1

Прояви самооцінки студентів у ході експерименту

Група	Наявність зовнішніх стимулів	Загальна самооцінка	Самооцінка моральності	Самооцінка волі	Самооцінка самостійності	Самооцінка креативності	Самооцінка гармонійності	Самооцінка екстраверсії
С	Без перегляду	3,52±0,46	3,83±0,78	3,39±0,63	3,72±0,51	3,43±0,83	3,34±0,87	3,4±0,59
	Після перегляду	3,34±0,55	3,71±0,8	3,24±0,6	3,56±0,42	3,05±0,93	3,38±0,71	3,12±0,67
	t _{емп}	2.5, p≤0.05			2.7, p≤0.05	3.1, p≤0.05		
Н	Без перегляду	3,79±0,48	4,05±0,54	3,63±0,62	3,95±0,54	3,68±0,7	3,66±0,61	3,77±0,63
	Після перегляду	3,71±0,38	3,99±0,48	3,62±0,51	3,8±0,53	3,73±0,57	3,49±0,56	3,63±0,64
	t _{емп}				2.5, p≤0.05		2.4, p≤0.05	2.1, p≤0.05

У Групі С показник загальної самооцінки після перегляду ролика знизився (t_{емп} =2.5, p≤0.05). Після перегляду спокійного відео також змінилися такі показники самооцінки, як самооцінка самостійності та самооцінка креативності.

Отримані результати говорять про те, що заспокоюючий відеоматеріал здатен занизити загальну самооцінку людини, самооцінку креативності та самостійності. Водночас нам видаються передчасними глибинні висновки, але мова йде про

Питання психології

формулювання нової гіпотези щодо зміни самоставлення внаслідок зміни психоемоційного стану.

Гендерний аналіз середньозважених групових показників загальної самооцінки та окремих її проявів виявив наступне (табл. 2). Загальна самооцінка дівчат та юнаків як

середньозважений показник групи С відповідає середньому рівню. Після перегляду спокійного відео у дівчат суттєво зменшився показник самооцінки креативності та екстраверсії. У юнаків також суттєво зменшився показник самооцінки самостійності.

Таблиця 2

Відмінності проявів самооцінки дівчат та юнаків протягом експерименту

Групи порівняння	Підгрупа за статтю	Загальна самооцінка	Самооцінка моральності	Самооцінка волі	Самооцінка самостійності	Самооцінка креативності	Самооцінка гармонійності	Самооцінка екстраверсії
С	Дівчата	-	-	-	-	2.6, $p \leq 0.05$	-	2.7, $p \leq 0.05$
Н		-	-	-	-	-	-	-
С	Юнаки	-	-	-	2.4, $p \leq 0.05$	-	-	-
Н		-	-	-	-	-	-	-

Загальна самооцінка, а також самооцінка самостійності та креативності юнаків групи Н після перегляду відео зменшилася. В той же час у дівчат цієї групи не зафіксовано впливу на прояви самооцінки.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Таким чином, експериментальне дослідження є синергетичною системою, у процесі реалізації його відбуваються трансформації початкових гіпотетичних припущень, розширення досліджуваної сфери. Експеримент дозволяє не просто зібрати та проаналізувати дані, як під час звичайного тестування, а виявляє вплив на досліджуваних, що, у свою чергу, дозволило стимулювати відчуття ризику, тобто краще проаналізувати стан та схильність до ризику студентської молоді.

Отже, припущення про вплив перегляду відео із різною змістовою складовою на схильність особистості до ризику не знайшло підтвердження. Самі по собі аудіовізуальні стимули з напруженим змістом не впливають на зростання

схильності до ризикованої поведінки. Незважаючи на відсутність статистично значимої відмінності між юнаками і дівчатами під час перегляду напруженого відео, тенденційно існують середньозважені групові відмінності схильності до ризику за статевою ознакою. Напружений аудіовізуальний вплив сприяв тому, аби рівень ризикованості у юнаків підвищився, хоча й не на достатньо значному рівні, аби зробити певні висновки. Це твердження потребує подальшого поглиблення вивчення. Дівчата, виходячи із отриманих результатів, є менш схильними до впливу зовнішніх подразників, що у свою чергу незначним чином відображається на їхньому стані та прийнятті рішень.

Причиною відсутності зміни готовності до ризику міг виступити той факт, що коротка тривалість відео не дозволила студентам ідентифікувати себе з героями матеріалів та перейняти почуття постраждалих достатньою мірою, аби це відобразилося на їхній готовності до ризику. Також варто зауважити, що відеоролик – це не реальна життєва ситуація, яка несе

Питання психології

загрозу життю. Досліджувані розуміли, що у момент перегляду аудіовізуального матеріалу вони знаходяться у безпеці.

Виявлено, що напружені впливи навколишнього середовища можуть зменшувати показник загальної самооцінки особистості, показники самооцінки самостійності, та екстраверсії у юнаків. Заспокійливий відеоматеріал здатен знизити показник самооцінки креативності та

екстраверсії у дівчат та самооцінки самостійності у юнаків. Таким чином, експериментальне дослідження виявила перспективу подальших дослідження гіпотези, що юнаки більшою мірою відчують зміни самооцінки під впливом зовнішніх стимулів, ці припущення є перспективою подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Бунас А.А. Прогностична компетентність як соціально значуща властивість особистості при прояві схильності до ризикованої поведінки. *Вісник ОНУ ім. І.І.Мечникова. Психологія*. Одеса, 2014. 19. Вип. 2 (32). С. 57.
2. Васильєва Т. А., Леонов С. В., Кривич Я. М. Економічний ризик: методи оцінки та управління: навч. посібник / заг. ред. Т. А. Васильєвої, Я. М. Кривич. Суми, 2015. С. 208
3. Дишкант О.В. Особливості самооцінки рятувальників в залежності від їх рівня схильності до ризику. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 2015. Випуск 1 (1). С. 144.
4. Ильин Е.П. Психология риска. Санкт-Петербург, 2012. С. 27-28.
5. Ларіна Т.О. Ризиківання як соціально-психологічна практика життєконструювання особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2013. Вип. 32 (35). С. 121-128.
6. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб, 2004. С. 632.
7. Giddens Anthony. Fate, Risk and Security. In: A.Giddens. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge 1991.
8. Muskaan Arora, Santha Kumari. Self-Esteem as Determinant of Investors' Risk Tolerance: Mediating Role of Loss Aversion and Regret. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, Volume 6, Issue 3, March 2015. P. 939.

References

1. Bunas, A.A. (2014). prohnostychna kompetentnist yak sotsialno znachushcha vlastyvist osobystosti pry proiavi skhylnosti do ryzykovanoi povedinky [Predictive competence as a socially important property of the individual in the manifestation of the propensity to risky behavior]. *Visnyk ONU Im. I.I.Mechnykova. Psykholohiia*. Odesa. 19. Vyp. 2 (32), 57 (in Ukrainian).
2. Vasylieva, T. A., Lieonov, S. V., Kryvych, Ya. M. (2015). Ekonomichniy ryzyk: metody otsinky ta upravlinnia [Economic risk: methods of assessment and management] (navch. posibnyk), Sumy, 208 (in Ukrainian).
3. Dyshkant, O.V. (2015). Osoblyvosti samoostinky riatsuvalnykiv v zalezhnosti vid yikh rivnia skhylnosti do ryzyku [Features of self-esteem of rescuers depending on their level of risk appetite]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu, Pedahohika ta psykholohiia*. Vyp. 1 (1), 144 (in Ukrainian).
4. Ilin, Ye.P. (2012). Psikhologiya riska. (Psychology of risk). Sankt-Peterburg. P. 27-28 (in Russian).
5. Larina, T.O. (2013). Ryzykuvannia yak sotsialno-psykholohichna praktyka zhyttiekonstruiuvannia osobystosti [Risking as a social psychological practice of person's lifeconstructing]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 32 (35). P. 121-128 (in Ukrainian).
6. Meshcheryakova, B.G., Zinchenko, V.P. (2004). Bolshoy psikhologicheskii slovar. (Big psychological dictionary). Sankt-Peterburg, P. 632 (in Russian).
7. Giddens Anthony (1991). Fate, Risk and Security. In: A.Giddens. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge.
8. Muskaan Arora, Santha Kumari (2015). Self-Esteem as Determinant of Investors' Risk Tolerance: Mediating Role of Loss Aversion and Regret. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, Volume 6, Issue 3, March 2015. P. 939.

Резюме

Теслик Н. Н. кандидат психологічних наук,

Сумської державний університет

Солдатенко А. В. Сумської державний університет

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ К РИСКУ И
САМООЦЕНКИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

Рассмотрено влияние внешних факторов на склонность личности к риску и самооценку. Экспериментально определено взаимное влияние внешних стимулов различной эмоциональной сущности на проявление склонности к риску и отдельные проявления самооценки лиц юношеского возраста. Проанализированы различия психической реакции на аудиовизуальные стимулы разного эмоционального содержания по гендерному признаку.

Ключевые слова: склонность к риску; самооценка; психологический эксперимент; влияние внешних факторов на индивида.

Summary

Teslyk N. candidate of psychological sciences,
Sumy State University

Soldatenko A. Sumy State University

EXPERIMENTAL INVESTIGATION OF PROPENSITY TO RISK IN YOUTH

Introduction. Person cannot be in complete control of his or her environment, he or she may be prone to unexpected decisions. Experimental research method refers to the basic research methods in psychology. At the same time, experimental research in itself is a complex system that reveals specific manifestations of synergetic orientation.

Purpose. The purpose of this experimental study was to analyze the impact of environmental stimuli on the manifestations of self-esteem and risk-taking of adolescents. Hypothetically, we assume that watching videos with different content components has an impact on a person's propensity to take risks: videos with dynamic and intense content will increase a person's propensity to risk and reduce individual self-esteem, videos with calm content, on the contrary, determine risk and increased self-esteem of adolescents.

Methods. The task of our experiment was to determine the impact of watching videos with different content on the risk appetite and self-esteem of adolescents. The essence of the experiment was to simulate risky life situations, which cannot be achieved only by testing. In parallel, the relationship between an individual's self-esteem and risk behaviour. In the course of the experiment, the methods of diagnostics of the degree of readiness for risk of Schubert and "Self-assessment of personality" were used. Motkova in the modification of BA Sosnowski.

Originality. Thus, the experimental study is a synergetic system, in the process of its implementation there are transformations of the initial hypothetical assumptions, the expansion of the study area. The experiment allows not only to collect and analyze data, as in conventional testing, but also has an impact on the subjects, which, in turn, allowed to stimulate a sense of risk, ie better analyze the condition and risk propensity of student youth.

Thus, the assumption of the impact of watching videos with different content on the individual's propensity to risk has not been confirmed. Despite the lack of statistically significant differences between boys and girls when watching intense videos, there are tendentious weighted group differences in risk propensity by gender.

Conclusion. It was found that intense environmental influences can reduce the overall self-esteem, self-esteem, and extraversion in adolescents. The experimental study revealed the prospect of further studies of the hypothesis that young people are more likely to experience changes in self-esteem under the influence of external stimuli, but these assumptions are the prospect of further research.

Key words: predisposition to risk, self-esteem, psychological experiment, influence of external factors on the individual.

Автори заявляють об відсутності конфлікту інтересів.

Recelved/Поступила: 08.10.2020

Теслик Н. М. кандидат психологічних наук,
Сумський державний університет,
<https://orcid.org/0000-0002-1564-8323>;

Солдатенко А. В. Сумський державний університет

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ ТА САМООЦІНКИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Розглянуто вплив зовнішніх факторів на схильність особистості до ризику та самооцінку. Експериментально визначено взаємовпливи зовнішніх стимулів різної емоційної сутності на прояв схильності до ризику та окремі прояви самооцінки осіб юнацького віку. Проаналізовані відмінності психічних реакцій на аудіовізуальні стимули різного емоційного наповнення осіб юнацького віку за статтю.

Ключові слова: схильність до ризику; самооцінка; психологічний експеримент; вплив зовнішніх факторів на індивіда.

Постановка проблеми

У повсякденному житті людина перебуває під впливом як усвідомлених, так і непомічених нею зовнішніх факторів. Так само, як і особистість впливає на навколишнє середовище, так і оточення - на особистість. Наприклад вимушена швидкість прийняття рішення, брак часу на обдумування, напружена атмосфера, поспіх та інші фактори можуть докорінно змінити хоча й не погляди кардинально, проте рішення людей та якість їх обмірковування.

Людина мало того, що не може повною мірою контролювати власне оточення, але може виявити схильність до неочікуваних рішень. Тому для вивчення сили впливу навколишнього середовища на особистість, важливо визначити силу впливу зовнішніх факторів на схильність індивіда до ризику. Експериментальний метод дослідження відноситься до базових методів дослідження у психології. Водночас, експериментальне дослідження само собою становить складну систему, яка виявляє специфічні прояви синергетичного спрямування.

Мета статті

Мета даного експериментального дослідження полягала у аналізі впливу стимулів навколишнього середовища на прояви самооцінки та схильність до ризику осіб юнацького віку. Гіпотетично ми припускаємо, що перегляд відео із різною

змістовою складовою має вплив на схильність особи до ризику: відео з динамічним та напруженим змістом підвищить схильність особистості до ризику та зменшить показники проявів самооцінки індивіда, відео зі спокійною змістовою наповненістю, навпаки, детермінує зниження готовності індивіда до ризику та підвищення проявів самооцінки осіб юнацького віку.

Готовність до експериментального дослідження психологічної проблеми детермінується у першу чергу її ґрунтовним теоретичним аналізом. Поняття “ризик” походить від латинського “risicare”, що перекладається “зважитися”. У структурі ризику викоремлюють такі взаємопов’язані компоненти: джерело ризику (певні обставини які передбачають два варіанти перебігу подій: обставина загрози, що пов’язана з втратами або обставина отримання певних переваг, вигод за умови відмови від ризикованої ситуації); об’єкт ризику (те, на що впливає джерело ризику); наслідки реалізації ризику (безпосередній результат, який ми отримуємо після прийняття рішення ризикувати або ні).

Причиною ризику виступає певна подія, вірогідність позитивного результату якої є здатність прорахувати, проте такі фактори як місце і час не можуть піддаватися точному прорахунку. Такі результати

виникають через те, що наше оточення і зовнішні умови є динамічними, які впливають на ризикованість, і разом з тим внутрішні особливості особистості є суб'єктивними. Існують три сторони, які характеризують природу походження ризику: об'єктивна, суб'єктивна та об'єктивно-суб'єктивна [4, 10].

Ризик може бути не тільки суб'єктивним, а й об'єктивним. Якщо людина за своїм бажанням приймає участь у ризикованій ситуації, або обирає вид діяльності, що пов'язаний з ризиком, то у такому випадку можна говорити про суб'єктивність ризику, тобто він пов'язаний із діяльністю суб'єкта. Людина, маючи альтернативу вибору, віддає перевагу ризикованій ситуації. Особа прораховує вірогідність позитивного та негативного перебігу ситуації, після чого робить вибір. Але попри власний вибір, події все одно можуть бути непередбачуваними. До прикладу можна вказати розробку певних ліків, речовин, які ще не були опробовані, їхнє застосування може мати як і гарний результат, що спричинить великий прорив у медицині, але не до кінця вивчені властивості у свою чергу можуть мати непередбачуваний шкідливий та негативний вплив на людину. Об'єктивні ризики ні від кого не залежать. Це може бути неконтрольовані природні явища або раптові події, що не залежать від волі людини. Наприклад, під час польоту на літаку немає стовідсоткової впевненості в успішності рейсу, адже не дивлячись на багаторазову перевірку обладнання існує вірогідність раптової несправності або різке погіршення погодних умов, що у свою чергу може призвести до катастрофи [4, 27].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Залежно від можливості та здатності усвідомлення небезпечних умов людиною і, як наслідок, прийняття чи неприйняття цих умов, переживання ризику змінюється. Т.О. Ларіна у своїй статті говорить, що «з огляду на соціологічну концепцію ризику, представлену в працях Е. Гідденса і Н.

Лумана, коли ми говоримо про ризик, то піддаємо сумніву саму раціональну природу людської поведінки. Якщо результат усіх подій та вчинків можна передбачити наперед, то про ризик тут не йдеться. Ризик з'являється разом із непередбачуваністю, невизначеністю майбутнього. Тобто постає питання про раціональну поведінку людини або раціональне функціонування систем чи інститутів в умовах невизначеного майбутнього» [5, 122].

Є.П. Ільїн стверджує, що невизначеність є типовою ознакою багатьох життєвих ситуацій людини. До компонентів ситуації ризику відносяться: оточуючі, особистісні – особистісні аспекти особистості, її поведінка у певних життєвих ситуаціях та діяльнісні. Сукупність всіх цих компонентів утворює об'єктивно-суб'єктивний психологічний феномен «людина в ситуації» [4, 27].

Ентоні Гіденс стверджував, що існує різниця між тим ризиком, який обирається добровільно і тим, який є вимушеним і вбудованим в задану структуру соціального життя або моделі способу життя, до якого належить індивід. Існують певні умови, в яких людина здатна сама обирати ризикувати чи ні власними ресурсами, в тому числі своїм життям. До прикладу можна навести деякі види спорту, небезпечну роботу та ін. Та все одно відмінність між ризиком, на який йдуть добровільно та усвідомлено, і ризиком, з яким індивід зіштовхується всупереч власній волі, часто розмито і не завжди чітко відповідає відмінності між внутрішнім і зовнішнім середовищем ризику [7, 109-143].

У своєму дослідженні А.А. Бунас обґрунтовує зростання ролі особистісних чинників, зокрема, йдеться про екстернальний локус контролю [1, 57]. Є.П. Ільїн говорить про зміщення таких особистісних показників, як самовпевненість та самооцінка у позитивну сторону, внаслідок зіткнення з ризикованими обставинами. Було доведено, що у спортивній діяльності дехто схильний

ризикувати задля того, аби підвищити власну сексуальну привабливість. Вищезазначені приклади доводять те, що ризик не може розглядатися лише у негативному руслі, адже має певні переваги. Велике значення грають причини, що спонукають до ризикованості, та життєві ситуації, у яких люди схильні ризикувати [4]. Це твердження дає підґрунтя для того, аби вважати, що люди, які мають високу самооцінку більше схильні ризикувати за осіб з низьким рівнем самооцінки.

Визначальний вплив на формування самооцінки справляють зовнішні атитюди, оцінки результатів власної діяльності, а також на основі співвідношення реального і ідеального уявлень про себе. Збереження сформованої, звичної самооцінки стає для людини потребою, з чим пов'язана низка важливих самооцінюючих феноменів, таких як афект неадекватності, дискомфорт успіху [6, 632]. Протягом життя самооцінка людини може змінюватися під дією різноманітних факторів і впливів. Вона може впливати на професійне, особисте життя людини, та безпосередньо на прийнятті рішення.

Відповідно до досліджень людей з низькою самооцінкою було встановлено, що страх перед втратою та жаль у більшій мірі притаманні особам з низькою самооцінкою на відміну від тих, у кого самооцінка висока. Так само люди з низькою самооцінкою прагнуть утримуватися від ризиків та менше ризикувати за тих, у кого самооцінка знаходиться на високому рівні. Одним з пояснень даної поведінки може виступати те, що особи з низькою самооцінкою більше та інтенсивніше переживають відчуття жалю, для них є важчим приймати втрати, тому вони намагаються зменшити кількість ризикованих ситуацій у власному житті, аби мінімізувати їх можливі негативні наслідки [8, 939].

За теорією К. Кумбса існує так званий ідеальний рівень ризику, бажане прагнення неврівноваженості буття. Тобто, аналізуючи індивідуальні особливості особистості,

можна виділити осіб із меншим або більшим рівнем схильності до ризику. Дана ідея підтримується і в теорії компенсації ризику, створеній Вілдом і Гентоном. За даним концептуальним підходом оцінка небезпеки кожного суб'єкта залишається постійною, незалежно від об'єктивних обставин, а прийнятний ризик визначається як відношення почуття небезпеки до почуття обережності. Саме прийнятний ризик є постійним показником, зумовленим індивідуальною специфікою схильності до ризику [3, 144].

Таким чином, визначено, що на схильність людини до ризику можуть впливати різноманітні фактори: навколишнє середовище, соціальне оточення, природні явища, певні життєві обставини, щодо яких відсутній життєвий досвід та відпрацьований план реагування. В такому випадку людина так чи інакше зіштовхнеться із ризиком. Так звані внутрішні фактори (індивідуальні властивості характеру) своєрідним чином також опосередковують схильність людини до ризику.

Методи дослідження

Завдання нашого експерименту полягало у визначенні впливу перегляду відео із різною змістовою складовою на схильність до ризику та самооцінку осіб юнацького віку. Суть експерименту полягала в тому, щоб змодельовати ризиковані життєві ситуації, чого неможливо досягти лише методом проведення тестування. Паралельно визначалися взаємозв'язки самооцінки індивіда та схильності до ризику. У ході експерименту були використані методики діагностики ступеня готовності до ризику Шуберта та «Самооцінка особистості» О.І. Моткова у модифікації Б.А. Сосновського.

Під час психологічного експерименту особливу роль відіграють сторонні чинники, що впливають на досліджуваних. Під час експерименту студенти перебували у приміщеннях, визначених ними просторами та добре освітленими. Під час безпосередньої

демонстрації відеоматеріалу було забезпечено належний звуковий супровід та доступність зображення, аби кожний учасник нашого дослідження мав змогу сприйняти весь необхідний матеріал.

Виклад основного матеріалу

Експеримент, який охопив 63 особи віком від 17 до 20 років, проведений у два етапи. Першій групі (надалі позначена «Група Н») демонструвалося відео із напруженим, другій – із заспокійливим змістом («Група С»). Крім того, що кожній з груп продемонстровано різний аудіовізуальний матеріал, також проведена контрольна діагностика без стимулів через тиждень після першого збору даних. Під час першого етапу експерименту обидві групи досліджуваних спочатку переглядали відеоролик. Відразу після перегляду ролику студенти проходили діагностику на самооцінку та схильність до ризику.

За результатами експертної оцінки відеороликів відібрані фрагменти із напруженою та спокійною змістовою складовою у якості зовнішнього стимулу. Напружений та жорстокий ролик супроводжувався негативними емоціями з боку досліджуваних: страх, переживання, відраза та інші подібні, в той час як відео зі спокійним змістом викликало відчуття умиротворення, спокою, врівноваженості або взагалі нейтральні емоції. Відібраний відео фрагмент напруженого змісту відображає кадри дорожньо-транспортних пригод, на фоні музика у швидкому темпі. Заспокійливий відео фрагмент зображує макрозйомку пташки колібри у польоті біля квітки та супроводжується класичною музикою у повільному темпі.

Отримані емпіричні дані дозволяють зробити наступні висновки (рис. 1). Показники схильності до ризику групи Н

після перегляду відео незначимо знизилися. При цьому суттєво вищий розрив у опитаних юнаків, тоді як у дівчат практично не зафіксовано змін. Це дає змогу вважати, що певні стресові, напружені, загрозливі умови не чинять вплив на прийняття ризикових рішень особистістю. Незважаючи на те, що дані показники не є статистично значимими, все ж можна сформулювати нову гіпотезу, що юнаки більше ризикуватимуть за умов певної напруженості, в стресових умовах.

Результати перегляду відео зі спокійною та розслаблюючою змістовою також не виявили суттєвих відмінностей. Отже, перегляд відео зі спокійним змістом також не вплинув на схильність до ризику опитаних людей. Це може свідчити про те, що люди у звичному середовищі та у середовищі із зовнішнім впливом, що містить у собі спокійний, розслаблюючий фактор, будуть діяти однаково. Розслаблююче, заспокійливе та неагресивне середовище не змушують людину бути більш або менш обережною та не змінюють схильність до ризику людей.

Хоча при сумарному підрахунку схильності до ризику дівчат та юнаків суттєвих відмінностей за отриманими результатами до та після перегляду відео не було виявлено, проте окремий їх аналіз виявив наступні закономірності. Відмінності середньозважених групових показників дівчат до та після перегляду спокійного відео становить 1,6 бали. Це говорить про підвищення готовності ризикувати. В той час як схильність до ризику у юнаків, навпаки, зменшилася на 1,33 бали. Тобто, аудіовізуальний стимул зі спокійною змістовою складовою справив різновекторний вплив на юнаків та дівчат.

Питання психології

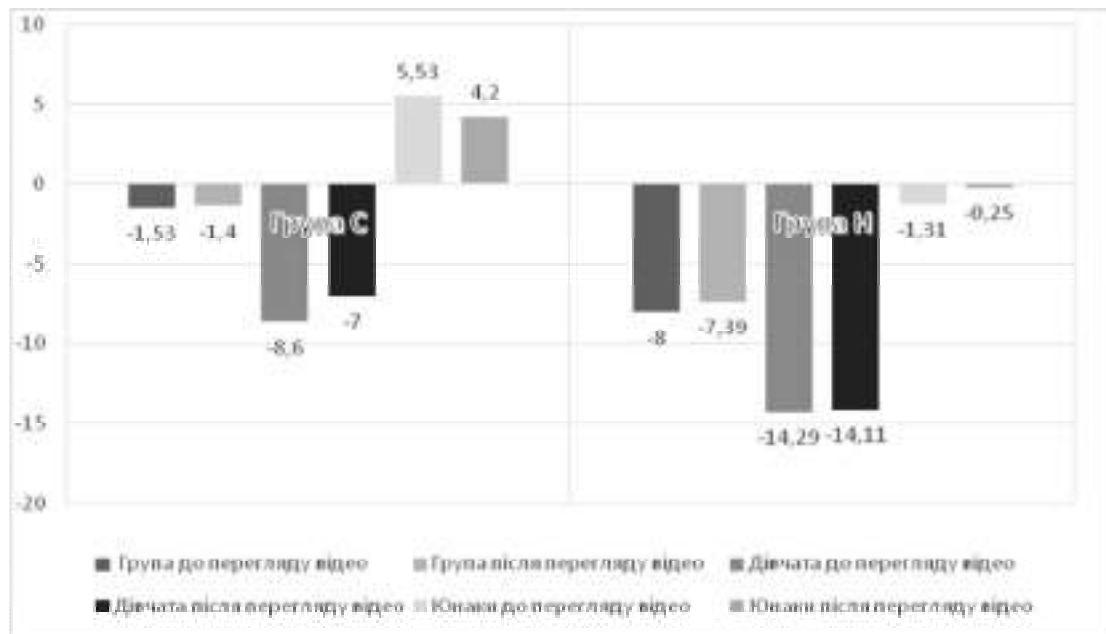


Рис. 1. Середні показники схильності до ризику осіб юнацького віку

Суттєво інші висновки показав експеримент щодо показників самооцінки студентів після пред'явлених зовнішніх стимулів (табл. 1). Середньозважені групові показники загальної самооцінки групи Н не

змінилась. Після перегляду напруженого відео у групі Н зменшилися показники самооцінки самостійності, самооцінки гармонійності та самооцінки екстраверсії.

Таблиця 1

Прояви самооцінки студентів у ході експерименту

Група	Наявність зовнішніх стимулів	Загальна самооцінка	Самооцінка моральності	Самооцінка волі	Самооцінка самостійності	Самооцінка креативності	Самооцінка гармонійності	Самооцінка екстраверсії
С	Без перегляду	3,52±0,46	3,83±0,78	3,39±0,63	3,72±0,51	3,43±0,83	3,34±0,87	3,4±0,59
	Після перегляду	3,34±0,55	3,71±0,8	3,24±0,6	3,56±0,42	3,05±0,93	3,38±0,71	3,12±0,67
	t _{емп}	2.5, p≤0.05			2.7, p≤0.05	3.1, p≤0.05		
Н	Без перегляду	3,79±0,48	4,05±0,54	3,63±0,62	3,95±0,54	3,68±0,7	3,66±0,61	3,77±0,63
	Після перегляду	3,71±0,38	3,99±0,48	3,62±0,51	3,8±0,53	3,73±0,57	3,49±0,56	3,63±0,64
	t _{емп}				2.5, p≤0.05		2.4, p≤0.05	2.1, p≤0.05

У Групі С показник загальної самооцінки після перегляду ролика знизився (t_{емп} =2.5, p≤0.05). Після перегляду спокійного відео також змінилися такі показники самооцінки, як самооцінка самостійності та самооцінка креативності.

Отримані результати говорять про те, що заспокоюючий відеоматеріал здатен занизити загальну самооцінку людини, самооцінку креативності та самостійності. Водночас нам видаються передчасними глибинні висновки, але мова йде про

Питання психології

формулювання нової гіпотези щодо зміни самоставлення внаслідок зміни психоемоційного стану.

Гендерний аналіз середньозважених групових показників загальної самооцінки та окремих її проявів виявив наступне (табл. 2). Загальна самооцінка дівчат та юнаків як

середньозважений показник групи С відповідає середньому рівню. Після перегляду спокійного відео у дівчат суттєво зменшився показник самооцінки креативності та екстраверсії. У юнаків також суттєво зменшився показник самооцінки самостійності.

Таблиця 2

Відмінності проявів самооцінки дівчат та юнаків протягом експерименту

Групи порівняння	Підгрупа за статтю	Загальна самооцінка	Самооцінка моральності	Самооцінка волі	Самооцінка самостійності	Самооцінка креативності	Самооцінка гармонійності	Самооцінка екстраверсії
С	Дівчата	-	-	-	-	2.6, $p \leq 0.05$	-	2.7, $p \leq 0.05$
Н		-	-	-	-	-	-	-
С	Юнаки	-	-	-	2.4, $p \leq 0.05$	-	-	-
Н		-	-	-	-	-	-	-

Загальна самооцінка, а також самооцінка самостійності та креативності юнаків групи Н після перегляду відео зменшилася. В той же час у дівчат цієї групи не зафіксовано впливу на прояви самооцінки.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Таким чином, експериментальне дослідження є синергетичною системою, у процесі реалізації його відбуваються трансформації початкових гіпотетичних припущень, розширення досліджуваної сфери. Експеримент дозволяє не просто зібрати та проаналізувати дані, як під час звичайного тестування, а виявляє вплив на досліджуваних, що, у свою чергу, дозволило стимулювати відчуття ризику, тобто краще проаналізувати стан та схильність до ризику студентської молоді.

Отже, припущення про вплив перегляду відео із різною змістовою складовою на схильність особистості до ризику не знайшло підтвердження. Самі по собі аудіовізуальні стимули з напруженим змістом не впливають на зростання

схильності до ризикованої поведінки. Незважаючи на відсутність статистично значимої відмінності між юнаками і дівчатами під час перегляду напруженого відео, тенденційно існують середньозважені групові відмінності схильності до ризику за статевою ознакою. Напружений аудіовізуальний вплив сприяв тому, аби рівень ризикованості у юнаків підвищився, хоча й не на достатньо значному рівні, аби зробити певні висновки. Це твердження потребує подальшого поглиблення вивчення. Дівчата, виходячи із отриманих результатів, є менш схильними до впливу зовнішніх подразників, що у свою чергу незначним чином відображається на їхньому стані та прийнятті рішень.

Причиною відсутності зміни готовності до ризику міг виступити той факт, що коротка тривалість відео не дозволила студентам ідентифікувати себе з героями матеріалів та перейняти почуття постраждалих достатньою мірою, аби це відобразилося на їхній готовності до ризику. Також варто зауважити, що відеоролик – це не реальна життєва ситуація, яка несе

Питання психології

загрозу життю. Досліджувані розуміли, що у момент перегляду аудіовізуального матеріалу вони знаходяться у безпеці.

Виявлено, що напружені впливи навколишнього середовища можуть зменшувати показник загальної самооцінки особистості, показники самооцінки самостійності, та екстраверсії у юнаків. Заспокійливий відеоматеріал здатен знизити показник самооцінки креативності та

екстраверсії у дівчат та самооцінки самостійності у юнаків. Таким чином, експериментальне дослідження виявила перспективу подальших дослідження гіпотези, що юнаки більшою мірою відчують зміни самооцінки під впливом зовнішніх стимулів, ці припущення є перспективою подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Бунас А.А. Прогностична компетентність як соціально значуща властивість особистості при прояві схильності до ризикованої поведінки. *Вісник ОНУ ім. І.І.Мечникова. Психологія*. Одеса, 2014. 19. Вип. 2 (32). С. 57.
2. Васильєва Т. А., Леонов С. В., Кривич Я. М. Економічний ризик: методи оцінки та управління: навч. посібник / заг. ред. Т. А. Васильєвої, Я. М. Кривич. Суми, 2015. С. 208
3. Дишкант О.В. Особливості самооцінки рятувальників в залежності від їх рівня схильності до ризику. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 2015. Випуск 1 (1). С. 144.
4. Ильин Е.П. Психология риска. Санкт-Петербург, 2012. С. 27-28.
5. Ларіна Т.О. Ризиківання як соціально-психологічна практика життєконструювання особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2013. Вип. 32 (35). С. 121-128.
6. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб, 2004. С. 632.
7. Giddens Anthony. Fate, Risk and Security. In: A.Giddens. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge 1991.
8. Muskaan Arora, Santha Kumari. Self-Esteem as Determinant of Investors' Risk Tolerance: Mediating Role of Loss Aversion and Regret. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, Volume 6, Issue 3, March 2015. P. 939.

References

1. Bunas, A.A. (2014). prohnostychna kompetentnist yak sotsialno znachushcha vlastyvist osobystosti pry proiavi skhylnosti do ryzykovanoi povedinky [Predictive competence as a socially important property of the individual in the manifestation of the propensity to risky behavior]. *Visnyk ONU Im. I.I.Mechnykova. Psykholohiia*. Odesa. 19. Vyp. 2 (32), 57 (in Ukrainian).
2. Vasylieva, T. A., Lieonov, S. V., Kryvych, Ya. M. (2015). Ekonomichniy ryzyk: metody otsinky ta upravlinnia [Economic risk: methods of assessment and management] (navch. posibnyk), Sumy, 208 (in Ukrainian).
3. Dyshkant, O.V. (2015). Osoblyvosti samoostinky riatsuvalnykiv v zalezhnosti vid yikh rivnia skhylnosti do ryzyku [Features of self-esteem of rescuers depending on their level of risk appetite]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu, Pedahohika ta psykholohiia*. Vyp. 1 (1), 144 (in Ukrainian).
4. Ilin, Ye.P. (2012). Psikhologiya riska. (Psychology of risk). Sankt-Peterburg. P. 27-28 (in Russian).
5. Larina, T.O. (2013). Ryzykuvannia yak sotsialno-psykholohichna praktyka zhyttiekonstruiuvannia osobystosti [Risking as a social psychological practice of person's lifeconstructing]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 32 (35). P. 121-128 (in Ukrainian).
6. Meshcheryakova, B.G., Zinchenko, V.P. (2004). Bolshoy psikhologicheskii slovar. (Big psychological dictionary). Sankt-Peterburg, P. 632 (in Russian).
7. Giddens Anthony (1991). Fate, Risk and Security. In: A.Giddens. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge.
8. Muskaan Arora, Santha Kumari (2015). Self-Esteem as Determinant of Investors' Risk Tolerance: Mediating Role of Loss Aversion and Regret. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, Volume 6, Issue 3, March 2015. P. 939.

Резюме

Теслик Н. Н. кандидат психологічних наук,

Сумської державний університет

Солдатенко А. В. Сумської державний університет

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ К РИСКУ И
САМООЦЕНКИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

Рассмотрено влияние внешних факторов на склонность личности к риску и самооценку. Экспериментально определено взаимное влияние внешних стимулов различной эмоциональной сущности на проявление склонности к риску и отдельные проявления самооценки лиц юношеского возраста. Проанализированы различия психической реакции на аудиовизуальные стимулы разного эмоционального содержания по гендерному признаку.

Ключевые слова: склонность к риску; самооценка; психологический эксперимент; влияние внешних факторов на индивида.

Summary

Teslyk N. candidate of psychological sciences,
Sumy State University

Soldatenko A. Sumy State University

EXPERIMENTAL INVESTIGATION OF PROPENSITY TO RISK IN YOUTH

Introduction. Person cannot be in complete control of his or her environment, he or she may be prone to unexpected decisions. Experimental research method refers to the basic research methods in psychology. At the same time, experimental research in itself is a complex system that reveals specific manifestations of synergetic orientation.

Purpose. The purpose of this experimental study was to analyze the impact of environmental stimuli on the manifestations of self-esteem and risk-taking of adolescents. Hypothetically, we assume that watching videos with different content components has an impact on a person's propensity to take risks: videos with dynamic and intense content will increase a person's propensity to risk and reduce individual self-esteem, videos with calm content, on the contrary, determine risk and increased self-esteem of adolescents.

Methods. The task of our experiment was to determine the impact of watching videos with different content on the risk appetite and self-esteem of adolescents. The essence of the experiment was to simulate risky life situations, which cannot be achieved only by testing. In parallel, the relationship between an individual's self-esteem and risk behaviour. In the course of the experiment, the methods of diagnostics of the degree of readiness for risk of Schubert and "Self-assessment of personality" were used. Motkova in the modification of BA Sosnowski.

Originality. Thus, the experimental study is a synergetic system, in the process of its implementation there are transformations of the initial hypothetical assumptions, the expansion of the study area. The experiment allows not only to collect and analyze data, as in conventional testing, but also has an impact on the subjects, which, in turn, allowed to stimulate a sense of risk, ie better analyze the condition and risk propensity of student youth.

Thus, the assumption of the impact of watching videos with different content on the individual's propensity to risk has not been confirmed. Despite the lack of statistically significant differences between boys and girls when watching intense videos, there are tendentious weighted group differences in risk propensity by gender.

Conclusion. It was found that intense environmental influences can reduce the overall self-esteem, self-esteem, and extraversion in adolescents. The experimental study revealed the prospect of further studies of the hypothesis that young people are more likely to experience changes in self-esteem under the influence of external stimuli, but these assumptions are the prospect of further research.

Key words: predisposition to risk, self-esteem, psychological experiment, influence of external factors on the individual.

Автори заявляють об відсутності конфлікту інтересів.

Recelved/Поступила: 08.10.2020

Якимчук Б. А. кандидат психологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
<https://orcid.org/0000-0002-3303-6478>

ОСНОВНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкрито основні передумови розвитку творчого мислення майбутніх педагогів. Наголошується на тому, що лише наявність креативної складової професійного мислення, за сучасними поняттями, може характеризувати сучасного педагога як професіонала високого рівня.

Ключові слова: творче мислення; майбутній педагог; креативна складова; професійне мислення; професіонал.

Вступ.

Актуальність теми. Вивчення феномену креативності у межах професійної діяльності майбутнього педагога необхідне для її розвитку. Креативність, як творча здібність особистості приймати принципово нові рішення, відходити від банальності, прийнятих у суспільстві шаблонів діяльності та мислення, є важливою для педагога. Педагог, який мислить і виконує свою роботу творчо, маючи власну вироблену стратегію поведінки у професійній діяльності, має більшу вірогідність завоювати авторитет тих, кого навчає. Креативний потенціал педагога визначає майстерність його викладання, а отже і обсяг та якість засвоєної інформації його вихованцями. Рівень креативності педагога значить не менше, ніж наукові знання, якими він володіє. Проте, при вихованні та навчанні майбутнього педагога питання розвитку креативної складової професійного мислення не визначають як пріоритетне для його подальшої успішної професійної діяльності, надаючи перевагу навчанню базовим знанням, які забезпечать становлення середньостатистичного викладача, не наділеного власним неповторним стилем поведінки у педагогічній діяльності.

Мета статті – розкрити основні передумови розвитку креативної складової

професійного мислення майбутніх педагогів.

Завдання статті – обґрунтувати індивідуально-психологічні риси майбутнього педагога, що сприяють розвитку у нього креативних компонентів професійного мислення.

Теоретичне підґрунтя.

Хоча багато вчених-психологів досліджували проблеми креативності та творчості (А.Маслоу, Я.Пономарьов, Дж. Гілфорд, Е.Торренс, С.Медник, М.Арнаутов, Г.Сельє, О.Мамічева, В.Моляко, В.Клименко, Г.Уоллес, Д.Богоявленська, М.Ярошевський та ін.), ця проблема набула статусу недостатньо вивченої у сучасній психологічній науці. На сьогодні існують три основних підходи до розвитку психічних властивостей і здібностей у сучасній психологічній науці: генетичний, що відводить основну роль у детермінації психічних властивостей спадковості; середовищний, представники якого вважають вирішальним чинником розвитку психічних здібностей зовнішні умови; генотип-середовищної взаємодії, прихильники якого виокремлюють різні типи адаптації індивіда до середовища залежно від спадкоємних рис.

Грунтуючись на психологічних концепціях, вчені визначили напрямки психолого-педагогічних досліджень із проблеми розвитку творчого мислення, створено та апробовано низку вправ та ігор,

які сприяють формуванню творчої особистості. На думку більшості авторів, творче мислення пов'язане із продуктивністю уяви. Розвиток уяви і формування на її основі таких рис як гнучкість та оригінальність мислення пов'язується із застосуванням таких прийомів і методів: розвиток просторового мислення: пропонується усе, про що йде мова, подавати «об'ємно»; асоціювання себе із досліджуваним об'єктом; використання дидактичних ігор, у т. ч. ігор із елементами «неможливого»; використання аналогій; використання методу брейнстормінгу – «мозкового штурму»; використання синектики – методу групової генерації ідей у сполученні із метафоричним стилем мислення.

Значна кількість психологічних досліджень в останні десятиліття спрямована на виявлення індивідуально-психологічних особливостей особистості, що пов'язано із прагненням прогнозувати успішність їхньої професійної діяльності. Більша частина цих досліджень спрямована на виявлення психічної патології і лише в останні роки з'явилась низка досліджень у сфері вивчення професійно важливих рис майбутніх фахівців, серед яких розглядаються креативність і творче мислення. Виявляючи особистісні чинники, пов'язані з успішністю професійної діяльності, вони відзначають, що на цей час у літературі виокремлюються три основних підходи до встановлення особистісних критеріїв, які дозволяють здійснювати такий прогноз. Представники першого підходу формулюють професіограми педагогічних спеціальностей, ґрунтуючись на певному теоретичному підході і на їхній основі підшукують психодіагностичні методики, що дозволяють дати адекватний прогноз. Другий підхід в основі своїй є клінічним і ґрунтується на діагностиці певних симптомокомплексів, які дозволяють достатньо точно прогнозувати поведінку обстежуваного у різних ситуаціях і зробити висновки про професійну непридатність. У межах третього підходу розробляються багатofакторні моделі, здебільшого за

схемою залежних і незалежних перемінних, які дозволяють прогнозувати професійну успішність залежно від індивідуально-психологічних особливостей [9].

Дослідження останніх років підтвердили важливість креативних компонентів у професійній діяльності працівників педагогічних професій. Так, встановлено кілька рівнів інтелектуальної і креативної активності особистості: пасивний, при якому суб'єкт навіть в умовах сумлінної праці залишається у межах заданого способу дій; евристичний, при якому суб'єкт удосконалює структуру своєї діяльності і відкриває нові способи дій і рішень; творчий, при якому особистість опановує здатністю до самостійності, не стимульованої ззовні постановки проблем і дивергентного пошуку шляхів їхнього вирішення.

Методи дослідження.

Для досягнення мети і реалізації завдання дослідження було використано низку теоретичних методів – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння і систематизація наукових джерел у галузі психології із проблеми креативного мислення особистості.

Результати і обговорення.

Є.Григоренко і Б.Кочубей, що вивчали вплив генотипу і середовищних чинників на розвиток креативності, дійшли такого висновку: індивідуальні розбіжності у креативності і показниках процесу висування і перевірки гіпотез визначаються середовищними чинниками. Високий рівень креативності зустрічався у осіб із широким колом спілкування і демократичним стилем взаємин. Таким чином, їхні дослідження не підтверджують гіпотезу про спадкоємність індивідуальних розбіжностей у рівні розвитку компонентів творчого мислення [5].

Оскільки психологічні дослідження дотепер не виявили спадкоємності індивідуальних розбіжностей у креативності, необхідно звернути увагу на чинники зовнішнього середовища, які можуть справити позитивний або негативний вплив на розвиток творчих

здібностей і творчого мислення. Результати кроскультурних досліджень дозволяють констатувати таке: характер культури впливає на тип креативності та процес її розвитку; розвиток креативності не визначається генетично, а залежить від культури, в якій виховувалася дитина; не існує переривчастості у розвитку креативності. Спад у розвитку креативності може бути пояснено за рахунок того, наскільки виражені нові вимоги і стресові ситуації, з якими стикається людина; спад у розвитку креативності можна зняти у будь-якому віці шляхом спеціального навчання.

Висновки А.Адлера про те, що творчість є способом компенсації комплексу неповноцінності, також приводять до думки про вплив середовища [1]. Нині дослідники відзначають вирішальну роль мікроклімату, у якому формується особистість. Так, у дослідженнях Д.Манфілда, Р.Альберта і М.Рунко було виявлено зв'язки між негармонійними стосунками у сім'ї, психотичністю батьків і високою креативністю їхніх дітей. Однак, інші дослідники вказують на необхідність гармонічних відносин для розвитку креативності [2, с.112].

Д.Саймонтон та інші висунули гіпотезу, що простір, сприятливий для розвитку креативності, повинен надавати зразки творчої поведінки для наслідування, тобто для розвитку творчих здібностей дитини необхідно, щоб серед близьких їй людей була творча людина, з якою б вона себе ідентифікувала [9]. Якщо у найближчому оточенні такого немає, то як зразок для дитини можуть бути не батьки, а «ідеальний герой», що володіє творчими рисами більшою мірою, ніж батьки.

В.Дружинін вважає, що питання позитивного або негативного впливу середовища на розвиток креативності залишається поки що відкритим. Але якщо вважати, що вплив середовища позитивний і для розвитку креативності необхідне підкріплення загальної обдарованості певним середовищним впливом, тобто ідентифікація і наслідування креативному зразку, демократичний, але емоційно

неврівноважений стиль відносин у мікропросторі (родині) є саме такими видами впливу, які формують креативність [6].

Н.Шевченко і Н.Кучиновою було проведено дослідження, в результаті якого виявлено формувальний вплив спеціально створених параметрів середовища на рівень креативності обстежуваних, що дало підстави зробити висновки, що формування креативності в онтогенезі проявляється спочатку на мотиваційно-особистісному, потім на продуктивному (поведінковому) рівні [15].

Креативність є властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли дозволяє навколишнє середовище. У повсякденному житті, як доводять численні дослідження, відбувається придушення креативних властивостей індивіда. Це може пояснюватися тим, що креативність припускає незалежну поведінку, створення одиничного, у той час як соціум зацікавлений у своїй стабільності і безперервному відтворенні існуючих форм відносин, продуктів і т. п. На думку В.Дружиніна, процес підвищення креативності має системний характер. Змінюючи креативні властивості індивідуума, ми впливаємо на широку сферу його емоційно-особистісних властивостей, і обмежити ефект впливу лише на сферу креативності, очевидно, є неможливим. Як показує аналіз внутрішніх і зовнішніх аспектів просторового впливу, в основі змін креативності і мотиваційно-особистісної сфери індивідуумів перебувають ті самі механізми. Автор пропонує свою концепцію соціально-просторової детермінації розвитку загальних здібностей. В.Дружинін припускає, що якщо існує загальний чинник «розумової енергії», то він перебуває в основі і креативності, і інтелекту, і, можливо, навченості. Якщо розглядати діяльність як рішення завдань і проблем (тобто як сферу прикладення інтелекту), то творчість виявиться як самостійний чинник [6]. У той же час і інтелект, і креативність (як здібність до творчості) проявляють себе через подібні вторинні чинники

(вербальний, просторовий, формально-числовий), переходячи в процесі розвитку із «потенційного» в «актуальний» стан.

Згідно поглядів Б.Гершунського, розвиток креативної складової професійного мислення відбувається на засадах культурологічного, особистісно-зорієнтованого, рефлексивно-діяльнісного та аксіологічного підходів [4]. Рефлексивно-діяльнісний підхід передбачає розвиток креативності за рахунок вдосконалення вміння аналізувати та осмислювати власні помилки, прогнозувати свою подальшу професійну діяльність. Культурологічний підхід дає змогу розглядати культуру як процес творчої самореалізації особистості у суспільстві, як специфічний спосіб людської діяльності, і як система цінностей. Аксіологічний підхід проявляється у тому, щоб виховати у майбутніх педагогів позитивне ставлення до нових ідей як невід'ємної складової розвитку креативного мислення, надати такі розвиваючі вправи, які б стимулювали займатися саморозвитком, задля підвищення професійної самоефективності.

Розглядаючи поняття «чинник» як рушійну силу процесу розвитку слідом за Н.Посталюк можна виокремити такі чинники, що сприяють розвитку творчого мислення майбутніх педагогів: рефлексивна позиція, використання гри та навчальних вправ та роль особистісних рис у розвитку креативності [12]. Щодо рефлексивної позиції особистості в процесі аналізу власної життєвої позиції, поведінки і діяльності, можна зазначити, що вона несе у собі місію «коректора» під час вирішення завдань, пошуку нових істин. При цьому під рефлексивною позицією розуміють осмислене сприйняття власних міркувань і дій, що проявляється у такій рисі як критичність мислення. Воно формується у ситуаціях, що вимагає рецензування, оцінки, складання власної думки, а також прагнення людини до доказовості, обґрунтування своєї позиції, до адекватної самооцінки, проте, деякі автори зазначають: «Коли творчість... захоплює людину, самосвідомості, рефлексії

взагалі не залишається місця. Вона уся без залишку розчиняється у предметі» [7, с.378].

Важливо згадати про ігри та вправи, що сприяють розвитку креативності. Вони є найважливішими як у розвивальних, так і корекційних програмах, адже техніки і види ігор та вправ багатогранні і невичерпні. Головними перевагами гри у процесі розвитку того чи іншого психологічного феномену є те, що в процесі гри та виконання вправ людина висловлює власну індивідуальність і актуалізує свої внутрішні ресурси. Саме це дозволяє розвивати комунікативні навички, виявляти власні здібності, людина починає прагнути до успіху, розвиває мислення, що дозволяє навчитися самостійно знаходити нестандартні рішення. Слід зазначити, що ігри та вправи найкраще сприяють розвитку психічних пізнавальних процесів, зокрема, пам'яті, уваги, уяви, мови, і що чи не найголовніше, вони ефективно розвивають мислення, яке, як і уява, має безпосереднє відношення до творчості.

Творчий підхід також не може існувати без особливої емоційної налаштованості. Як вважає О.Матюшкін, низький рівень емоційної насиченості соціально-педагогічного простору, перевага негативних емоцій перешкоджають розвитку пізнавальної активності особистості. Почуття незадоволеності, постійне очікування невдач може перейти у стабільний емоційно-негативний стан, що руйнує саму діяльність [11]. Необхідно враховувати і психофізіологічні бар'єри емоційного впливу: емоційну несприйнятливості деяких індивідів, що пояснюється нерозвиненістю духовних потреб, уяви (своєрідна «емоційна глухота»); перевантаження. Особливу увагу багато авторів звертають на негативний вплив гіперінформованості простору на розвиток творчих здібностей дітей і творчу продуктивність дорослих.

Л.Собчик відзначає, що вимоги щодо інтелектуального компонента педагогів пов'язані, насамперед, з особливостями обробки інформації: необхідна здатність швидкого аналізу великої кількості

інформації, вміння робити правильний висновок із суперечливої інформації, нешаблонність мислення, розвинена образна і словесно-логічна пам'ять, вміння швидкого селективного відтворення інформації, здатність прогнозувати перебіг подій, знаходити декілька варіантів вирішення проблеми, обирати із них оптимальний, діяти швидко і правильно у напружених ситуаціях в умовах інформаційної і часової депривації [13].

Одним з найважливіших функціональних утворень педагога є мислення. У цьому контексті важливість розумових процесів є беззаперечною, адже весь зміст професійної діяльності педагога полягає у безперервному пошуку і переробці інформації. На думку О.Тихомирова, мислення фахівця, відбуваючись за загальними законами, відрізняється індивідуальними особливостями: ступенем самостійності, критичності, послідовності, гнучкості, глибини і швидкості, різним співвідношенням аналізу і синтезу (переважно аналітичне або синтетичне мислення) [14]. Основною формою забезпечення пізнання О.Тихомиров називає практичне творче мислення.

В.Моляко зазначає, що психологією на цей час визначено ймовірність існування вроджених здібностей до певних видів професійної діяльності [7]. Тому існує нагальна потреба розвитку необхідних рис мислення майбутніх педагогів. Мислення сучасного студента повинне бути високодинамічним інтелектуальним процесом, який постійно корегується умовами і результатами практичної роботи. Багатоплановість процесу інтелектуальної складової професійної діяльності висуває підвищені вимоги до синтетичної сторони пізнавальної діяльності, обумовлює граничні навантаження на оперативну пам'ять. Дефіцит інформації, необхідність уживати певні дії в умовах дефіциту часу вимагають високої пластичності інтелекту майбутнього фахівця, підвищеної продуктивності його розумової діяльності.

Відзначимо міцний взаємозв'язок мислення та уяви у процесі формування креативної складової у майбутніх педагогів. Пізнавальна діяльність студента здійснюється на основі психологічних закономірностей рішення складних нестандартних завдань, і він повинен мати високорозвинену, відтворювальний і творчий види уяви. Евристичність (або креативний характер) мислення, що являє собою послідовний пошук нових шляхів і способів вирішення завдань є найбільш важливою вимогою, тому що будь-який практичний захід є індивідуальним, своєрідним і його не завжди може бути здійснено вже відомим способом, він не завжди має заздалегідь відомий алгоритм.

За недостатньої розвиненості необхідне тренування і інших якостей, які є підґрунтям для отримання у майбутньому педагогічної спеціальності. Здатність швидко мобілізувати для вирішення завдання весь наявний запас знань і життєвий досвід означає необхідність вимог до гнучкості мислення студента ЗВО. Це дозволяє йому вчасно змінити напрямок, перебіг міркувань, коли це необхідно для одержання додаткової (нерідко протилежної до первісної) інформації, що у свою чергу, може привести до зміни первісної версії і, отже, до зміни тактики її перевірки. Важлива і поліваріативність (багатоаспектність) мислення, інтуїція та оперативність мислення. Поліваріативність виражається у створенні запасних варіантів тактики діяльності у випадку несприятливих обставин, які можуть утруднити або повністю виключити вирішення завдань попереднього міркування. Інтуїтивні рішення приймаються надзвичайно швидко, майже миттєво і, як правило, не усвідомлюються молодими людьми через те, що цей процес відбувається фрагментарно, згорнуто, стисло у часі. З ним тісно взаємозалежні вимоги до динамічного характеру оперативного мислення. Вони виникають зі здатності студента моделювати у динаміці образ об'єкта діяльності (певної особи, факту, процесу, явища, ситуації і т. п.).

Однією з найважливіших передумов розвитку креативної складової професійного мислення є вплив стилю і методів викладання під час навчання у ЗВО. Безумовно, використання наявних можливостей підвищується при: цікавому переконаному викладі змісту навчального матеріалу; використанні стилю не оповідально-викладаючого, а розмірковуюче-доказового; викладенні навчального матеріалу з орієнтацією не на запам'ятовування, а на глибоке і логічне осмислення матеріалу студентами; умілої активізації рис, що розвивають, (мислення, пам'яті, уваги, спритності та ін.); спонуканні студентів до творчого вирішення навчального завдання; наближенні навчальної обстановки до реальної професійної з елементами новизни, несподіванки, протидії та ін. [12].

В основі професійної діяльності педагога перебуває пошуковий бік діяльності, що реалізує прагнення до розкриття проблемної ситуації і полягає у збиранні вихідної інформації для вирішення професійних завдань. Серед необхідних рис: дивергентне мислення, критичність мислення та схильність до аналізу, дискурсивне мислення та знаходження причинно-наслідкових зв'язків, інтуїтивність, гнучкість, інверсійність мислення, чутливість до проблеми, конструктивність мислення. Більша частина відзначених рис пов'язана із творчим мисленням (гнучкість, вміння оперувати образами, переводити інформацію з однієї системи в іншу і т. п.). Тому із погляду рівня відповідності вимогам професії педагогів можна поділити на чотири основних типи: перший тип («адекватний») відрізняється високим рівнем професійної надійності, що у

першу чергу забезпечується його творчим потенціалом, нестандартністю прийнятих рішень, високим рівнем самодисципліни і самоконтролю. Другий тип («добрий») відрізняється від попередніх тим, що творчий підхід у роботі використовується ним лише епізодично, а у більшості випадків він схильний застосовувати готові схеми, кліше і тому у ряді випадків не здатний вирішити складну педагогічну ситуацію. Третій і четвертий типи, які можуть бути умовно названі «задовільним» і «поганим», виконують свою роботу у межах отриманих від керівництва вказівок, їхні інтереси перебувають, як правило, поза сферою основних завдань педагогічної діяльності.

Висновки.

Таким чином, лише наявність творчого компонента діяльності, за сучасними поняттями, може характеризувати сучасного педагога як професіонала високого рівня. Аналіз наукових джерел із проблеми дозволив дійти певних висновків із питання існування передумов для розвитку креативної складової професійного мислення студентів. Перша – індивідуальний підхід до кожного студента. Друга – створення відповідного клімату, що розкриває внутрішній потенціал творця студента. Третя – максимальна інтенсифікація діяльності студентів. Іншими умовами є: створення ситуацій незавершеності або відкритості; вирішення і заохочення безлічі питань; створення і розробка прийомів, стратегій, інструментів, предметів для подальшої діяльності; стимулювання відповідальності і незалежності; акцент на власних розробках, спостереженнях, узагальненнях тощо.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 214 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1997. – 621 с.
3. Гершунский Б.С. Методологическое знание в педагогике // Политехнический музей / Б.С. Гершунский, Н. Д. Никандров. – М.: Знание, 1986. – С. 3-36.
4. Григоренко Е.А. Исследование процесса выдвижения и проверки гипотез близнецами / Е.А. Григоренко, Б.И. Кочубей // Новые исследования в психологии / Е.А.Григоренко, Б.И. Кочубей. – М., 1989. – №2. – С.15–20.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

Питання психології

6. Зинченко В.П. Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле cogito» / В.П. Зинченко // Современный когнитивный подход: философия и когнитивные науки. – М.: Канон, 2007. – С. 375–434.
7. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир: Рута, 2006 – 320 с.
8. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П.Ильин. – Питер, 2009. – 448 с.
9. Клименко В.В. Психологія творчості / В.В. Клименко. – К.: Науково-літературний центр, 2006. – 460 с.
10. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
11. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во КГУ, 1989. – 208 с.
12. Сідак В.С., Сафін О.Д. Психолого-акмеологічні основи професійного та особистісного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України: Монографія. – К.: Вид-во НА СБ України, 2004. – 178 с.
13. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н. Собчик. – М.: Ин-т прикл. психологии, 2000. – 512 с.
14. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности / О. К. Тихомиров. – М.: Наука. 1975. – 344 с.
15. Шевченко Н.Ф., Кучинова Н.М. Креативна складова професійного мислення: теоретичний та практичний вимір. Павлоград: ТОВ «ІМА-прес», 2018. 240 с.

References

1. Adler A. (1995) Praktika i teorija individual'noj psihologii [Practice and theory of individual psychology] / Al'fred Adler. – М.: Fond «Za jekonomicheskiju gramotnost'». – 214 s (in Russian).
2. Andreev V.I. (1997) Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Innovacionnyj kurs [Pedagogy of creative self-development. An innovative course.]. Kn. 1. / V.I. Andreev. – Kazan': Izd-vo Kazanskogo universiteta. – 621 s (in Russian).
3. Gershunskij B.S. (1986) Metodologicheskoe znanie v pedagogike [Methodological knowledge in pedagogy] // Politehnicheskij muzej / B.S. Gershunskij, N.D.Nikandrov. – М.: Znanie. – S. 3-36.
4. Grigorenko E.A. (1989) Issledovanie processa vydvizhenija i proverki gipotez bliznecami [Investigating the Twinning and Testing Process] / E.A. Grigorenko, B.I. Kochubej // Novye issledovanija v psihologii / E.A. Grigorenko, B.I. Kochubej. – М. – №2. – S.15–20 (in Russian).
5. Druzhinin V.N. (1999) Psihologija obshhih sposobnostej [General ability psychology] / V.N. Druzhinin. – SPb.: Piter. – 368 s (in Russian).
6. Zinchenko V.P. (2007) Geterogenez tvorcheskogo акта: slovo, obraz i dejstvie v «kotle cogito» [Heterogenesis of the creative act: word, image and action in the "cauldron cogito"] / V.P. Zinchenko // Sovremennij kognitivnyj podhod: filosofija i kognitivnye nauki. – М.: Kanon. – S. 375–434 (in Russian).
7. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teorija, metodyka, rezul'taty doslidzhen' [Abilities, creativity, talent: theory, methods, research results] / [za red. V.O. Moljako, O.L.Muzyky]. – Zhytomyr: Ruta, 2006. – 320 s (in Ukrainian).
8. Il'in E.P. Psihologija tvorcestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, creativity, giftedness] / E.P. Il'in. – Piter, 2009. – 448 s (in Russian).
9. Klymenko V.V. (2006) Psihologija tvorchosti [Psychology of creativity] / V.V.Klymenko. – К.: Naukovo-literaturnyj centr. – 460 s (in Ukrainian).
10. Matjushkin A.M. (1972) Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii [Problem situations in thinking and learning] / A.M. Matjushkin. – М.: Pedagogika. – 208 s (in Russian).
11. Postaljuk N.Ju. (1989) Tvorcheskij stil' dejatel'nosti: pedagogicheskij aspekt [Creative style of activity: pedagogical aspect] / N.Ju. Postaljuk. – Kazan': Izd-vo KGU. – 208 s (in Russian).
12. 12. Sidak V.S., Safin O.D. (2004) Psihologo-akmeologichni osnovy profesijnogo ta osobystisnogo samovdoskonallennja spivrobitnykiv pravooohoronnih organiv Ukrai'ny [Psychological and acmeological bases of professional and personal self-improvement of law enforcement officers of Ukraine]: Monografija. – К.: Vyd-vo NA SB Ukrai'ny. – 178 s (in Ukrainian).
13. Sobchik L.N. (2000) Vvedenie v psihologiju individual'nosti [Introduction to personality psychology] / L.N. Sobchik. – М.: In-t prikl. psihologii. – 512 s (in Russian).

14. Tihomirov O.K. (1975) Psihologicheskie issledovaniya tvorcheskoj dejatel'nosti / O.K. Tihomirov. – M.: Nauka. – 344 s (in Russian).

15. Shevchenko N.F., Kuchynova N.M. (2018) Kreatyvna skladova profesijnogo myslennja: teoretychnyj ta praktychnyj vymir [Creative component of professional thinking: theoretical and practical dimension]. Pavlograd: TOV «IMA-pres». 240 s. (in Ukrainian).

Резюме

Якимчук Б. А. кандидат психологічних наук, доцент,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ОСНОВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье раскрыты основные предпосылки развития творческого мышления будущих педагогов. Подчеркивается, что только наличие креативной составляющей профессионального мышления, по современным понятиям, может характеризовать современного педагога как профессионала высокого уровня.

Ключевые слова: творческое мышление; будущий педагог; креативная составляющая; профессиональное мышление; профессионал.

Summary

Yakimchuk B. Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna

BASIC PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL THINKING OF FUTURE TEACHERS

Introduction. *The study of the phenomenon of creativity within the professional activity of the future teacher is necessary for its development. Creativity, as a creative ability of a person to make fundamentally new decisions, to move away from the banality, accepted in society patterns of activity and thinking, is important for the teacher. A teacher who thinks and does his work creatively, having his own strategy of behavior in professional activities, is more likely to gain the authority of those he teaches. The creative potential of a teacher determines the skill of his teaching, and hence the volume and quality of information learned by his students. The level of creativity of a teacher means no less than the scientific knowledge he possesses. However, in the education and training of future teachers, the development of the creative component of professional thinking is not identified as a priority for his further successful professional activity, giving preference to basic knowledge that will ensure the formation of the average teacher, not endowed with his own unique style of teaching.*

Purpose. *To reveal the main prerequisites for the development of the creative component of professional thinking of future teachers.*

Methods. *To achieve the goal and achieve the objectives of the study, a number of theoretical methods were used - analysis, synthesis, generalization, comparison and systematization of scientific sources in the field of psychology on the problem of creative thinking of the individual.*

Originality. *The main prerequisites for the development of the creative component of professional thinking of future teachers are determined, taking into account which allows to intensify the process of students acquiring higher levels of creative thinking in the pedagogical sphere. Scientific ideas about the psychosemantics of the phenomenon of creativity in the context of creativity in professional activity have been further developed.*

Conclusion. *Analysis of scientific sources on the problem allowed to draw certain conclusions about the existence of prerequisites for the development of creative thinking of students. The first is an individual approach to each student. The second is to create an appropriate climate that reveals the inner potential of the student's creator. The third is the maximum intensification of students' activity. Other conditions are: the creation of situations of incompleteness or openness; solving and encouraging many issues; creation and development of techniques, strategies, tools, subjects for further activities; promoting responsibility and independence; emphasis on own developments, observations, generalizations, etc.*

Key words: creative thinking; future teacher; creative component; professional thinking; professional.

Recelved/Поступила: 08.11. 20.

Якимчук І. П. кандидат психологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
<https://orcid.org/0000-0002-4627-2066>

ПРО ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ ОБУМОВЛЕНІСТЬ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ

У статті обґрунтовується обумовленість психологічних захистів у професійній діяльності практичних психологів закладів освіти їхніми індивідуально-психологічними особливостями. Змістовно описано особливості функціонування конкретних психологічних захистів у практичній діяльності психолога закладу освіти як представника соціономічної професії.

Ключові слова: механізми психологічного захисту; професійна діяльність; практичні психологи; заклади освіти; індивідуально-психологічні особливості.

Вступ.

Актуальність теми. Професійна діяльність характеризується великою кількістю ситуацій, що викликають тривогу і занепокоєння, і щоб впоратися із цими почуттями, працівник активізує психологічний захист. Як психічний феномен психологічний захист актуалізований на усіх рівнях психічної організації суб'єкта, однак, його феноменологічний прояв має виражену особистісну приналежність. На думку деяких авторів, саме особистісні структури, механізми, патерни поведінки перебувають в основі психологічного захисту [1]. Сучасних дослідників психологічного захисту особливо цікавить питання про особистісну типовість репертуару захисних механізмів, його стійкості і відтворюваності у різних життєвих ситуаціях. У зв'язку із цим виникає проблема індивідуальної широти захисного репертуару особистості, детермінації вибору особистістю того чи іншого способу захисту, особистісної регуляції захисної поведінки.

Мета статті – обґрунтування обумовленості психологічних захистів у професійній діяльності практичних психологів закладів освіти їхніми індивідуально-психологічними особливостями.

Завдання статті – змістовно описати особливості функціонування конкретних психологічних захистів у практичній діяльності психолога закладу освіти як представника соціономічної професії.

Теоретичне підґрунтя.

Узагальнюючи існуючі дослідження із визначення зв'язку особистості і психологічного захисту, можна виокремити такі факти, що впливають на формування і функціонування психологічного захисту. По-перше, розвиток психологічного захисту особистості обумовлюється специфічною мотивацією у формі різних типів тривоги [2]. По-друге, психологічний захист формується у загальній структурі особистості у вигляді набору захисних механізмів під впливом таких чинників, як темперамент; стрес раннього дитинства; захисні механізми, використовувані батьками; моделі поведінки з особистого досвіду використання захисних механізмів [3]. По-третє, механізми захисту можуть бути примітивними і зрілими [10]. Таким чином, дослідники сходяться на думці, що специфіка інтерпретації важких ситуацій, а так само застосування тих чи інших технік може бути психологічним маркером різних типів особистості.

Проведені А.Г. Петровою дослідження феномену психологічного захисту підтвердили наявність зв'язку між рисами

особистості і вибором того чи іншого захисного механізму. Крім цього, було виявлено низку особливостей динаміки захисних механізмів та їхньої структури у залежності від пережитого особистістю стресового досвіду та професії. Виявилися загальні тенденції серед різних груп обстежуваних між об'єктивною адаптованістю суб'єктів та особливостями структури захисних механізмів, що вказує на значну роль психологічного захисту в адаптації особистості. В результаті цих досліджень також було виявлено, що кількість використовуваних особистістю захисних механізмів визначає рівень її психологічного благополуччя та адаптивності. Підвищення дезадаптації особистості позначається на структурі захисних механізмів таким чином: змінюється кількість застосовуваних механізмів, число і жорсткість зв'язків у структурі психологічного захисту. Подальші дослідження феномену психологічного захисту дозволили виявити певні стилі захисного поведінки зі специфічними когнітивними, поведінковими та емоційними складовими. Крім того, проведене дослідження підтвердило, що вибір механізму психологічного захисту залежить як від зовнішніх чинників, так і від внутрішніх, до яких належать стійкі характерологічні особливості [8].

Сучасне вивчення детермінації поведінки у важких ситуаціях ведеться у декількох напрямках. Р.Лазарус і С.Фолкмен підкреслюють роль когнітивних конструктів, що обумовлюють способи реагування на життєві труднощі. П.Коста і Р.Маккрей роблять акцент на вплив особистісних перемінних. У.Лер і Г.Томе приділяють велику увагу аналізу важких ситуацій, припускаючи сильний вплив контексту ситуації на вибір стилю реагування. Інтерпретація феноменів захисту та упорання також пов'язана із вивченням індивідуальної поведінки у контексті проблеми стресу. Висновки про те, що людина, володіючи певним набором особистісних рис, в стресовій ситуації буде

використовувати відповідні захисні механізми, є дуже важливими. Це пов'язано із тим, що індивідуально-психологічні особливості відіграють значну роль у професійній діяльності як на етапі вибору професії, так і на етапі її освоєння і реалізації. Тому можна припустити наявність зв'язку між індивідуально-психологічними особливостями психолога, які позитивно впливають на здійснення професійної діяльності, і вибором моделі тієї чи іншої захисної поведінки у складних ситуаціях професійної діяльності.

Методи дослідження.

Для досягнення мети і реалізації завдання дослідження було використано низку теоретичних методів – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння і систематизація наукових джерел у галузі психології із проблеми психологічних захистів особистості.

Результати і обговорення.

У сучасних дослідженнях ролі психологічного захисту у професійній діяльності спостерігається два підходи: розгляд чинників і ситуацій, які викликають психологічний захист особистості; розгляд психологічного захисту з точки зору її ролі у формуванні професійних деструкцій особистості професіонала. Так, з точки зору першого підходу система психологічного захисту визначається як потужна адаптаційна структура особистості, яка забезпечує здатність людини виробляти адекватні умовам способи поведінки і діяльності на основі властивих йому рис, а також гармонізувати внутрішній стан людини.

Аналіз літератури за тематикою професійного шляху особистості дозволяє виокремити ті аспекти професійної діяльності, які визначаються дослідниками як найбільш проблемні, конфліктні для працівника. Умовно чинники, що провокують різні форми психологічного захисту, можна розділити на групи: організаційні (безпосередньо пов'язані із виробничою діяльністю), та особистісні (зумовлені особливостями самого суб'єкта

праці). Характер, інтенсивність переживання буде залежати від вираженості напруги і суб'єктивного переживання потреби у вирішенні проблеми; від об'єктивних параметрів ситуації (неструктурованість умов, засобів, цілей); від представленості структури ситуації у свідомості особистості; від власних можливостей (від досвіду вирішення подібних ситуацій, від впевненості у здатності вирішити будь-яку проблему), так само, як і способи психологічного захисту, що застосовуються у таких ситуаціях, багато у чому визначаються індивідуально-психологічними особливостями працівника.

Узагальнюючи концепції, що пояснюють взаємовідносини захисних механізмів і копінг-процесів, Н.В. Родіна зазначає, що обидва ці процеси починають функціонувати в умовах, коли людина перебуває у стані стресу і/або її самооцінка перебуває під загрозою і характеризуються зміною мислення, емоцій і поведінки. Тобто вони виконують подібні функції - адаптацію до важких життєвих ситуацій та активізуються у ситуаціях порушення психологічної рівноваги. При цьому більш зрілі психологічні захисні механізми і більш продуктивні копінг-стратегії сприяють ефективній адаптації особистості у стресових ситуаціях, тоді як адаптивна роль незрілих захисних механізмів і непродуктивних копінг-стратегій певною мірою є низькою, крім того, вони можуть призводити до дезадаптації [9].

Більшість авторів, що досліджують питаннями психологічного захисту в аспекті професійної діяльності, відзначають її негативний вплив на розвиток професіонала. Особливо підкреслюється роль психологічного захисту у розвитку професійних деформацій. До однієї з психологічних детермінант професійних деструкцій належать різні форми психологічного захисту, захисні механізми (заперечення, раціоналізація, витіснення, проекція, ідентифікація, відчуження). Професійні деформації також формуються під впливом професійної ролі, коли у

людини змінюються ті або інші властивості особистості, виникає професійний тип особистості, який проявляється і поза професійною сферою. С.П. Безносів, Р.М. Грановська, Л.М. Корнєєва, А.К. Маркова, Є.Ф.Зеєр, В.Є. Орел відзначають, що найбільшою мірою професійні деформації розвиваються у представників соціономічних професій, які постійно взаємодіють із людьми: лікарів, педагогів, психологів, працівників сфери обслуговування і правоохоронних органів, держслужбовців, керівників, підприємців та ін.

В літературі також представлені дослідження професійних деформацій психологів. Так, Д.Г. Трунов розглядає чинники, механізми і результати зміни особистості практичного психолога під впливом професійної діяльності [13, С. 12-16.]. Ці зміни можна розділити на позитивні наслідки, які вписуються у поняття «особистісного зростання» (більш глибоке розуміння себе, людей і подій, що відбуваються; аналіз життєвих ситуацій; здатність до рефлексії; навички продуктивного подолання кризових і психотравмуючих ситуацій; комунікативні навички; протистояння чужому впливу; саморегуляція; здатність до прийняття та емпатії; ширший погляд на світ, толерантність до «інакомислячих»; пізнавальний інтерес), і негативні – тобто «професійну деформацію» (проектування негативної проблематики на себе і своїх близьких; нав'язлива діагностика себе і оточуючих; консультування оточуючих; прийняття ролі «вчителя»; зайвий самоконтроль, гіперрефлексія і втрата спонтанності; idea fixe - «робота над собою»; раціоналізація, стереотипізація і зменшення чутливості до живого досвіду; насичена розмова; емоційна холодність; цинізм). Аналіз описаних ним змін особистості психологів під впливом професійної діяльності дозволяє припустити, що в основі деструкцій перебувають такі механізми захисту, як раціоналізація, відчуження, проекція.

У науковій літературі представлено дослідження особливостей системи психологічного захисту у представників різних професій, описано деякі закономірності формування комплексів захисних механізмів під впливом особливостей професійної діяльності [11]. Так, за даними Л.Ю. Субботіної, існує така залежність: чим вище стресогенний досвід особистості, тим менша кількість захисних механізмів і тим з малою частотою вона їх використовує. Це виражається також у зменшенні зв'язків між ними і появою діадних об'єднань механізмів при розпаді загальної єдиної структури захисту. У нормальних умовах у людини функціонує кілька захисних механізмів, які об'єднуються у систему, а велика кількість зв'язків дозволяє варіювати власну поведінку у залежності від ситуації. Так, у представників системи «людина - людина», яка передбачає більшу варіативність поведінки, у структурі психологічного захисту удвічі більше зв'язків між захисними механізмами, ніж у представників інших систем.

У контексті досліджуваного питання Л.Ю. Субботіною встановлено певний зв'язок психологічного захисту із феноменом психічного вигорання [12]. Як зазначає вчена, зростання рівня вигорання у вчителів призводить до актуалізації системи психологічного захисту, чим більш яскраво представлено вигорання, тим більш стабільним є психологічний захист особистості, і тим більш шаблонними стають моделі поведінки педагогів. При високому рівні психічного вигорання механізми захисту є активними, але вони не виконують свою захисну функцію, тобто не сприяють зниженню тривожності. Виявлено взаємний вплив вигорання і психологічного захисту на адаптаційний рівень особистості і стан тривоги. За результатами її дослідження виявлено захисні комплекси, характерні для певних етапів професійного розвитку вчителів. Так, при стажі роботи до 3 років представлено три захисних комплексу: регресія - придушення-

компенсація – психоемоційне заміщення, виснаження - особистісне віддалення; проекція - компенсація - реактивне утворення. Для вчителів зі стажем роботи від 10 до 15 років характерним є використання трьох захисних комплексів: раціоналізація - проекція-заперечення; компенсація - реактивне утворення; раціоналізація - придушення. Для вчителів зі стажем роботи понад 20 років характерним є використання таких захисних комплексів: зсув - регресія - компенсація - придушення; реактивне утворення - раціоналізація. Єдиним механізмом, що впливає на рівень адаптації на цьому етапі професіоналізації, є придушення. Саме він сприяє усуненню дискомфорту. Таким чином, доводиться значна роль психологічного захисту як адаптаційної системи у професійній діяльності, яка забезпечує зняття емоційної напруги і може запобігати дезорганізації поведінки у разі зовнішніх або внутрішніх конфліктів.

Діяльність психолога як представника соціономічної професії має низку особливостей, які висувають особливі вимоги до системи його психологічного захисту. Діагностична робота поділяється на «науково-практичну» і «науково-дослідницьку». Завдання першої - встановити певні закономірності психічного розвитку. Мета другої - відповісти на конкретне питання у практичній діяльності, виявити причини конкретного психологічного явища або порушення. При цьому діагностика причин не є для практичного психолога самоціллю, основне завдання - розробка рекомендацій щодо психічного розвитку і корекції особистості. Черговим напрямком діяльності практичного психолога є психокорекційна та розвивальна робота. Остання спрямована на створення соціально-психологічних умов для цілісного розвитку особистості. Психокорекційна у свою чергу спрямована на вирішення конкретних проблем навчання, поведінки або психічного самопочуття в процесі розвитку особистості. Консультативна робота і просвіта є третім

напрямок діяльності практичного психолога і спрямована на учнів, педагогів та батьків учнів. В усіх учасників освітнього процесу спостерігається стійкий інтерес до психологічних знань. Консультативна робота практичного психолога спрямована на учнів та їхніх батьків, а також колег-педагогів. Ще один напрямок діяльності практичного психолога – соціально-диспетчерська діяльність, спрямована на забезпечення отримання дітьми, їхніми батьками та педагогами соціально-психологічної допомоги, яка виходить за межі функціональних обов'язків і професійної компетентності психолога в освіті. Особливості професійної діяльності практичного психолога визначаються такими чинниками, як висока інформаційна насиченість, робота із негативними емоціями учасників освітнього процесу, висока моральна відповідальність за результат роботи, часте виникнення стресових ситуацій, багатозадачність, неможливість алгоритмізації діяльності, несформульованість оціночних критеріїв діяльності та ін. Крім цього, практичний психолог закладу освіти як співробітник організації перебуває у постійній взаємодії із колегами-педагогами та керівництвом, що вимагає високої комунікативної компетентності та адаптивності.

Основна функція психологічного захисту особистості - регуляція емоційного стану суб'єкта та адаптація його до умов і змісту діяльності. Оскільки психологічна захист виконує функції, необхідні для ефективного виконання професійної діяльності практичного психолога, він може бути компонентом його психологічної системи діяльності. Основними структурними компонентами діяльності є такі психологічні утворення, як мета, мотивація, інформаційна основа, прийняття рішень, програма діяльності, індивідуально-психологічні властивості суб'єкта, психічні процеси, а так само механізми контролю і корекції.

Психологічний захист може мати різну ступінь представленості у системі

професійної діяльності. Так, при реалізації консультативного, психокорекційного і розвивального напрямків діяльності, робота із психологічної захистом учасників освітнього процесу, тобто учнів, їхніх батьків і педагогів, які є по суті клієнтами практичного психолога, є основною метою його діяльності на етапі формулювання запиту і подальшого опрацювання проблематики.

Ще із часів З.Фрейда проблема опору посіла центральне місце у теорії і практиці психотерапії і консультування. Майже в усіх концепціях опір розглядається як перешкода психологічної роботи. У деяких концепціях він вважається, якщо не причиною психологічних проблем людини, то їхнім «прикриттям» і перешкодою для роботи із ними. Початок процесу консультування, як правило, викликає тривогу, оскільки людина відчуває, що її світогляд, система оцінок може бути зруйновано зовнішнім впливом. У цьому сенсі опір - форма прояву природного захисту людиною, спроба зберегти звичний спосіб існування [4; 14]. З боку практичного психолога робота з опором клієнта є емоційно витратним аспектом діяльності, який вимагає регуляції власної поведінки і емоцій, що, у свою чергу, є неможливим без участі системи психологічного захисту.

Енергетичною основою будь-якої діяльності є мотивація. Вплив психологічного захисту на мотивацію діяльності полягає у тому, що кожен фахівець орієнтований на самозбереження у діяльності, на вибудовування роботи з оптимальним балансом вкладених сил і прогнозованого результату. Таким чином, психологічний захист сприяє адаптації ресурсів фахівця до завдання, яке поставлене перед ним.

Для досягнення поставленої мети необхідна інформація. Сукупність даних являє собою інформаційну основу діяльності. У самому визначенні захисного механізму як процесу інтрапсихічної адаптації особистості під дією підсвідомої переробки інформації, що надходить,

Питання психології

закладено вплив психологічного захисту на якість одержуваної інформації [5]. Психологічна система вбудовується у цей структурний компонент на рівні окремих механізмів. Так, наприклад, механізм проекції відіграє важливу роль в процесі консультування. У ситуації консультування не може відбуватися адекватна емоційна взаємодія без прийняття до уваги перенесення і контрпереносу. Транспозицію здійснює клієнт щодо консультанта (перенесення) і консультант щодо клієнта (контрперенос) [6]. В основі перенесення є механізм проекції. У консультуванні цінність перенесення є достатньо великою. Воно дозволяє зрозуміти, яким чином ранній досвід клієнта, пов'язаний зі значущими особистостями (батьки, близькі), впливає на реакції сьогодення. Контрперенос є настільки ж універсальним явищем у психологічному консультуванні, як і перенесення. Незалежно від зрілості особистості самого консультанта, він - людина, і неодмінно має недозволені внутрішні конфлікти. Болючі теми і породжують контрперенос, якщо клієнт мимоволі їх торкається. С.І. Gelso і В.С. Fretz розрізняють широке і класичне визначення контрпереносу. Широке визначення охоплює усі емоційні реакції консультанта на клієнта [15]. До контрпереносу тоді належать і цілком природні реакції консультанта, не пов'язані

з його внутрішніми конфліктами. Класичне визначення характеризує контрперенос як відповідну реакцію на перенесення клієнта. На думку М.Балінта, відчуття, які консультант відчуває по відношенню до клієнта, є частиною проблематики клієнта [6]. Іншими словами, те, що відчуває практичний психолог в процесі консультування, може виявитися частиною комунікації клієнта (як усвідомленої, так і несвідомої). На основі інформації формулюється програма діяльності і приймаються рішення. З огляду на високу моральну відповідальність практичного психолога перед клієнтом за результат роботи ці етапи діяльності пов'язані із переживанням почуття тривоги, хвилювання практичного психолога.

Висновки.

Таким чином, система психологічного захисту спрямована на зниження тривоги і стабілізацію психоемоційного стану практичного психолога закладу освіти. Найбільш повно психологічний захист представлений у підсистемі професійно важливих якостей, оскільки вона є вбудованою у структуру його особистості. Взаємини між особистістю і психологічним захистом мають взаємний характер - механізми захищають особистість, а особистість визначає, які механізми буде використано для захисту.

Список використаних джерел

1. Бассин Ф.В. Проблема психологической защиты /Ф.В. Бассин, М.К.Бурлакова, В.Н. Волков// Психологический журнал. - 1988. - №3. - С. 30–41.
2. Долгова В.И., Кондратьева О.А. Психологическая защита / монография. – М.: Издательство Перо, 2014. – 160 с.
3. Защитная система личности и стресс / Коллективная монография. Под ред. Е.В. Куфтык. – М.: Мир науки, 2017. – 158 с. Режим доступа: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM17.pdf>
4. Злишков В.Л. Почую лише те, що схочу, або декілька слів про психологічний захист /В.Л. Злишков// Людина і світ. - 1990. - №3. - С. 22–28.
5. Киришбаум Э.И. Психологическая защита / Э.И. Киришбаум, А.И. Еремеева. – М.: Смысл, 2000. – 181 с.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р.Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
7. Ложкін Г.В. Психологія: терміни, поняття, визначення: словник-довідник / Г.В.Ложкін, І.Я. Коцан, В.А. Бараннік, В.В. Подляшаник; за заг. ред. Г.В. Ложкіна. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Л. Українки, 2011. – 188 с.

Питання психології

8. Петрова А.Г. Психологическая защита как профессионально важное качество педагогов-психологов в процессе профессионализации: дисс... канд. психол. наук /А.Г. Петрова// Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. - Ярославль, 2014. - 250 с.
9. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: дис. ... д-ра психол. наук / Н.В. Родіна. - К., 2013. - 504 с.
10. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С.Романова. – СПб.: Речь, 2002. – 416 с.
11. Субботина Л.Ю. Психологическая защита и стресс / Л.Ю. Субботина. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2013. 230 с.
12. Субботина Л.Ю. Психология защитного поведения: монография / Л.Ю.Субботина. – Х.: «Гуманитарный центр», 2013. – 300 с.
13. Трунов Д.Г. Профессиональная деформация практического психолога /Д.Г.Трунов// Психологическая газета. – 2003. – № 1. – С.12-16.
14. Шулдик Г.М. Механізми психологічних захистів у студентської молоді /Г.М.Шулдик// Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Випуск 2. Том 2. 2017. – С. 127-131.
15. Gelso C.J. Counseling Psychology / C.J. Gelso, B.C. Fretz. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1992. – 230 p.

References

1. Bassin F.V. (1988) Problema psihologicheskoy zashhity [The problem of psychological protection] /F.V. Bassin, M.K.Burlakova, V.N. Volkov// Psihologicheskij zhurnal. - №3. - S. 30–41 (in Russian).
2. Dolgova V.Y., Kondrat'eva O.A. (2014) Psihologicheskaja zashhita [Psychological protection] / monografiya. – M.: Yzdatel'stvo Pero, 2014. – 160 s (in Russian).
3. Zashhytnaja systema lychnosty y stress [Personality protection system and stress] / Kollektivnaja monografiya. Pod red. E.V. Kuftjak. – M.: Myr nauky, 2017. – 158 s. Rezhym dostupa: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM17.pdf> (in Russian)
4. Zlyvkov V.L. (1990) Pochuju lyshe te, shho shochu, abo dekil'ka sliv pro psyhologichnyj zahyst [I only hear what I want, or a few words about psychological protection] /V.L. Zlyvkov// Ljudyna i svit. - №3. - S. 22–28 (in Ukrainian).
5. Kirshbaum Je.I. (2000) Psihologicheskaja zashhita [Psychological protection] / Je.I.Kirshbaum, A.I. Eremeeva. – M.: Smysl. – 181 s (in Russian).
6. Kochjunas R. (1999) Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovanija [Psychological Counseling Basics] / R.Kochjunas. – M.: Akademicheskij proekt. – 240 s (in Russian).
7. Lozhkin G.V. (2011) Psihologija: terminy, ponjattja, vyznachennja: slovnyk-dovidnyk [Psychology: terms, concepts, definitions: dictionary-reference book] / G.V.Lozhkin, I.Ja.Kocan, V.A. Barannik, V.V. Podljashanyk; za zag. red. G.V. Lozhkina. – Luc'k: Volyn. nac. un-t im. L.Ukrai'nky. – 188 s (in Ukrainian).
8. Petrova A.G. (2014) Psihologicheskaja zashhita kak professional'no vazhnoe kachestvo pedagogov-psihologov v processe professionalizacii [psychological protection as a professionally important quality of educational psychologists in the process of professionalization]: diss... kand. psihol. nauk /A.G. Petrova// Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet im. P.G. Demidova. - Jaroslavl'. - 250 s (in Russian).
9. Rodina N.V. (2013) Psihologija koping-povedinky: systemne modeljuvannja [Psychology of coping behavior: system modeling]: dys. ... d-ra psyhol. nauk / N.V. Rodina. - K. - 504 s (in Ukrainian).
10. Romanova E.S. (2002) Graficheskie metody v prakticheskoy psihologii [Graphic Methods in Practical Psychology] / E.S.Romanova. – SPb.: Rech'. – 416 s (in Russian).
11. Subbotina L.Ju. (2013) Psihologicheskaja zashhita i stress [Psychological protection and stress] / L.Ju. Subbotina. – Har'kov: Gumanitarnyj Centr. 230 s (in Russian).
12. Subbotina L.Ju. (2013) Psihologija zashhitnogo povedenija [The psychology of defensive behavior]: monografiya / L.Ju.Subbotina. – H.: «Gumanitarnyj centr». – 300 s (in Russian).
13. Trunov D.G. (2003) Professional'naja deformacija prakticheskogo psihologa [Professional deformation of a practical psychologist] /D.G.Trunov// Psihologicheskaja gazeta. – № 1. – S.12-16 (in Russian).
14. Shuldyk G.M. (2017) Mehanizmy psyhologichnyh zahystiv u students'koi molodi [Mechanisms of psychological protection in student youth] /G.M.Shuldyk// Naukovyj visnyk Hersons'kogo derzhavnogo universytetu. Serija: Psihologichni nauky. Vypusk 2. Tom 2. – S. 127-131 (in Ukrainian).

15. Gelso C.J. (1992) Counseling Psychology / C.J. Gelso, B.C. Fretz. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston. – 230 p.

Резюме

Якимчук І. П. кандидат психологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ОБ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В статье обосновывается обусловленность психологических защит в профессиональной деятельности практических психологов учебных заведений их индивидуально-психологическими особенностями. Содержательно описаны особенности функционирования конкретных психологических защит в практической деятельности психолога образовательного учреждения как представителя социономической профессии.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты; профессиональная деятельность; практические психологи; учебные заведения; индивидуально-психологические особенности.

Summary

Yakimchuk I. Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna

**ON THE INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL CONDITIONALITY OF THE MECHANISMS OF
PSYCHOLOGICAL PROTECTION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE
PSYCHOLOGIST OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION**

Introduction. Professional activity is characterized by a large number of situations that cause anxiety and worry, and to cope with these feelings, the employee activates psychological protection. As a mental phenomenon, psychological protection is actualized at all levels of the mental organization of the subject, however, its phenomenological manifestation has a pronounced personal affiliation. According to some authors, it is personal structures, mechanisms, patterns of behavior that are the basis of psychological protection. Modern researchers of psychological protection are particularly interested in the question of the personal typicality of the repertoire of protective mechanisms, its stability and reproducibility in various life situations. In this regard, there is a problem of individual breadth of the protective repertoire of the individual, the determination of the individual's choice of a particular method of protection, personal regulation of protective behavior.

Purpose. Substantiation of conditionality of psychological protections in professional activity of practical psychologists of educational institutions by their individual psychological features.

Methods. To achieve the goal and achieve the objectives of the study, a number of theoretical methods were used - analysis, synthesis, generalization, comparison and systematization of scientific sources in the field of psychology on the problem of psychological protection of the personality.

Originality. The presented materials can become the basis for consulting and corrective work of psychologists of educational institutions in the system of education and training, the revealed phenomena of deformation of psychological defense in the conditions of professionalization of practical psychologists provide an additional assessment parameter for their professional certification as employees of educational institutions.

Conclusion. The system of psychological protection is aimed at reducing anxiety and stabilizing the psycho-emotional state of a practical psychologist of an educational institution. The most complete psychological protection is presented in the subsystem of professionally important qualities, because it is built into the structure of his personality. The relationship between personality and psychological protection is reciprocal - the mechanisms protect the individual, and the individual determines what mechanisms will be used for protection.

Key words: mechanisms of psychological protection; professional activity; practical psychologists; educational establishments; individual psychological characteristics.

Recelved/Поступила: 08.11. 20.