

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

*МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (20)
Листопад 2020

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 12.05.2015 № 528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2020

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 6 від 23 листопада 2020 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК
Ірина САВЕНКОВА
Микола ДІДУХ

академік НАПН України, доктор технічних наук, професор, голова редакційної колегії;
доктор психологічних наук, професор, головний редактор;
доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальних наук Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, заступник головного редактора;
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальних наук Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, відповідальний секретар.

Інна ЧУГУЄВА

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Сергій БОЛТІВЕЦЬ

доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу розвитку молодіжної політики Державного інституту сімейної та молодіжної політики України;

Валерій ДОРОЖНІН

доктор психологічних наук, професор кафедри психології Інституту Підготовки Кадрів Державної служби Зайнятості України;

Олександр КОЧАРЯН

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

Наталія РОДІНА

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри диференціальної та спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;

Мирослава САДОВА

доктор психологічних наук, професор кафедри психології Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського;

Жанна СТАНІШЕВСЬКА

доктор гуманістичних наук Опольського університету, Республіка Польща;

Мирослав

СТАНІШЕВСЬКИЙ

доктор гуманістичних наук Опольського університету, Республіка Польща;

Нігора ХАЗРАТОВА

доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної і практичної психології Національного університету «Львівська політехніка»;

Андрій ЯБЛОНСЬКИЙ

доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Ольга ЛОЗОВА

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка;

Олена ВЛАСОВА

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Н 34 **Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. — № 1 (20), листопад 2020. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. — 84 с.

ISSN 2078-2128

Журнал зареєстровано в системі CrossRef.

DOI: **10.33310/2078-2128**

DOI випуску – **10.33310/2078-2128-2020-20-1**

У збірнику наукових праць опубліковано статті з актуальних проблем психологічної науки. Зокрема, акцентовано увагу на професійному зростанні майбутніх практичних психологів, психічному стані особистості в умовах надзвичайних ситуацій, психології освіти, психології дітей тощо.

Видання адресоване науковцям, практичним психологам, викладачам, студентам вищих навчальних закладів, а також тим, хто цікавиться розвитком психологічної науки.

УДК 159.9
ББК 88

ЗМІСТ

<i>Світлана КАРСКАНОВА, Олена БІЛЮК</i> Розвиток соціального інтелекту майбутнього дефектолога.....	5
<i>Юлія КОРЕНЄВА, Анастасія ЛЯШКО, Ірина КОРОСТИЛЬОВА</i> Пізня вагітність як фактор підвищення рівня тривожності у жінок.....	11
<i>Ірина ЛИТВИНЕНКО, Любов БОГДАН</i> Психологічна діагностика безпеки освітнього середовища навчального закладу	17
<i>Ірина ЛИТВИНЕНКО, Світлана МАКУШЕВА</i> Деякі питання щодо переживання дитиною молодшого шкільного віку кризи втрати (смерть одного з батьків – матері)	22
<i>Наталія РУДА, Олександра НІКОЛІНА</i> Зв'язок вольової саморегуляції з психологічною готовністю вчителів до змішаної форми навчання.....	29
<i>Наталія РУДА, Марія КУЗЬМІНА</i> Вплив кібербулінгу на задоволеність професійною діяльністю у вчителів	35
<i>Ірина SAVENKOVA</i> Creative Ways of Personality from the Chronopsychological Perspective	41
<i>Ірина САВЕНКОВА, Вікторія КОСЕНЧУК</i> Психологічні особливості професійного стресу у вчителів	48
<i>Мирослава САДОВА</i> Самовизначення щодо майбутньої професії дітей юнацького віку із різними видами обдарованості.....	54
<i>Інна ЧУГУЄВА, Вікторія САКОВСЬКА</i> Психологічна підготовка майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу в закладах освіти	60
<i>Інна ЧУГУЄВА, Аліна ТЕСЛЯ</i> Формування гендерної ідентичності спортсменок представниць «чоловічих» видів спорту	66
<i>Володимир ШЕВЧЕНКО, Вікторія ЯРЕМЧУК</i> Психологічні особливості булінгу серед учнів підліткового віку професійного училища	71
<i>Ігор ШПАЧИНСЬКИЙ</i> «Чому» і «як» потрібна філософія сьогодні: методологічний та психологічний аспекти	77

CONTENTS

<i>Svitlana KARSKANOVA, Olena BILUK</i> Development of social intelligence of future speech pathologist	5
<i>Yuliia KORENIEVA, Anastasiia LIASHKO, Iryna KOROSTYLOVA</i> Late pregnancy as a factor of increasing women anxiety.....	11
<i>Irina LITVINENKO, Lyubov BOGDAN</i> Psychological diagnosis of the safety of the educational environment of the educational institution.....	17
<i>Irina LITVINENKO, Svitlana MAKUSHEVA</i> Some questions about the child's experience of loss crisis (death of the parents – the mother) of primary school age.....	22
<i>Natalia RUDA, Oleksandra NIKOLINA</i> The relationship between voluntary self-regulation and psychological preparation of teachers for blended learning.....	29
<i>Natalia RUDA, Mariia KUZMINA</i> The influence of cyberbulging on professional satisfaction of teachers	35
<i>Iryna SAVENKOVA</i> Creativ ways of personality from the chronopsychological perspective.....	41
<i>Iryna SAVENKOVA, Viktoriia KOSENCHUK</i> Psychological features of professional stress of teachers.....	48
<i>Myroslava SADOVA</i> Self-determination about the future profession of young children with different kinds of gifted gift	54
<i>Inna CHUHUEVA, Viktoriia SAKOVSKA</i> Psychological preparation of future psychologists to work with the problem of bullying in the new ukrainian school.....	60
<i>Inna CHUHUEVA, Alina TESLIA</i> Gender identity formation of female athletes which represents “male” sports	66
<i>Volodymyr SHEVCHENKO, Viktoriia YAREMCHUK</i> Psychological characteristics of bullying among teens in the vocational school.....	71
<i>Ihor SHPACHINSKYI</i> «Why» and «how» philosophy is needed today : methodological and ppsychological aspects.....	77

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-5-10
УДК 159.99

С. В. КАРСКАНОВА,
кандидат психологічних наук
ORCID ID 0000-0002-0930-2254
Email: sveta.karskanova@gmail.com
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна

О. Г. БІЛЮК,
кандидат педагогічних наук
ORCID ID 0000-0002-4098-1064
Email: biliukelena@gmail.com
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ДЕФЕКТОЛОГА

Анотація. Вплив соціально-психологічного чинників на соціальний інтелект розглядається на основі професійних обов'язків дефектолога і визначенні психолого-педагогічних умов розвитку у майбутнього фахівця соціального інтелекту. Стаття присвячена аналізу психологічних детермінант розвитку соціального інтелекту у студентів – майбутніх дефектологів.

Ключові слова: дефектолог, соціальний інтелект, фактори, детермінанти, педагогічні умови, соціальні установки, активне соціально-психологічне навчання.

Вступ. Проблема формування соціального інтелекту майбутнього дефектолога лежить у площині професійного зростання особистості з акцентом на розвиток сторін соціального інтелекту. Предметом наукових досліджень професійного становлення майбутнього фахівця є різні напрями, форми та методи у роботах: С. Балей, Г. Балл, Л. Бандура, Е. Зеєр, І. Зязюн, Д. Міллер, В. Моляко, К. Платонов, В. Семіченко та ін. На думку вітчизняних дослідників (Л. Карамушка, В. Панок, Н. Пов'якель, О. Саннікова, Н. Чепелева та ін.), також, майбутні фахівці повинні уміти розуміти психологічний зміст зовнішніх проявів особистості, прогнозувати можливі способи поведінки людини у певній життєвій ситуації, проєктувати найбільш ефективні способи спілкування з людьми відповідно до ситуації, яка виникає, практично застосовувати найдоцільніші прийоми соціальної взаємодії з позиції власного особистісного та професійного потенціалу.

У процесі дослідження проблеми професійного навчання студентів (дефектологів) постає необхідність у визначенні психологічних та педагогічних умов розвитку соціального інтелекту у майбутнього фахівця. Праці відомих учених: Ю. Бабанського, В. Загвязинського, В. Краєвського, І. Лернера, С. Савельєвої, Б. Чижевського, П. Підкасистого, А. Литвина та ін. присвячені науковому пошуку ефективних умов в організації освітнього процесу.

Наукові дослідження А. Леонт'єва, роботи О. Романовського, М. Канівця акцентують увагу

на тому, що професійний розвиток майбутніх фахівців потребує створення такого освітнього середовища закладів вищої освіти, яке сприяло б тому, що студенти самі все більш усвідомлено і цілеспрямовано опановували методологію і технологію самопізнання, саморозвитку та самореалізації. Креативне освітнє середовище можна визначити як сукупність органічно поєднаних передумов для розвитку соціального інтелекту та творчого потенціалу майбутніх дефектологів.

На даному етапі наукових досліджень чинники розвитку соціального інтелекту майбутнього дефектолога недостатньо розроблено.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу психологічних детермінант та педагогічних умов розвитку соціального інтелекту у студентів – майбутніх дефектологів.

Актуальність проблеми визначається необхідністю подальшої розробки теоретичних аспектів феномену соціального інтелекту взагалі та детермінант, що впливають на його розвиток, зокрема.

Результати.

Перегляд та аналіз нормативно-правових документів які включають перелік обов'язків, що педагоги готові визнати по відношенню до дитини дозволили виокремити основні функціональні обов'язки. Отже, до основних функцій вчителя-дефектолога, в умовах загальноосвітнього та інклюзивного закладу, належать: – надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП (особливі освітні потреби, далі ООП), згідно

ІПР (індивідуальна програма розвитку, далі ІПР); – моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно ІПР; – надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей у процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій); – консультативна робота з батьками дитини з ООП. Перелік функціоналу знаходиться у комунікативній сфері галузі освіти та галузі соціальних та поведінкових наук.

Соціальний інтелект особистості розвивається в соціально-культурних умовах, які змінюються в останні десятиріччя та призводять до погіршення розвитку таких здібностей, як здібність майбутніх дефектологів передбачати наслідки поведінки клієнтів у певній ситуації та здібність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях. Серед чинників, які негативним чином впливають на рівень розвитку чинників соціального інтелекту учасників дослідження, можливо назвати зміни дитячо-батьківського спілкування, зменшення інтенсивності безпосереднього дружнього спілкування та зріст частки спілкування в соціальних мережах, яка взагалі може не мати зворотного зв'язку.

Сутністю соціального інтелекту займалися Г. Айзенк, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, М. О'Саллівен, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Л. Терстоун, Р. Торндайк, М. Тісак, М. Форд, У. Чарлсворз та ін. На думку цих вчених сутність соціального інтелекту визначається як самостійне утворення в структурі інтелекту особистості, як інтегративна здатність адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей.

Особливості прояву соціального інтелекту у пізнавальній діяльності досліджено у роботах А. Брушлинського, Ю. Ємельянова, М. Кашапова, С. Максименка, В. Порядіної, С. Рахманкулової, С. Рубінштейна, М. Тарасенко, О. Тихомирова та ін.

Фактор успішності професійної діяльності при активних проявах соціального інтелекту проаналізовано в працях І. Баширова, Г. Берклунд, В. Генкіної, М. Лукічової, С. Руденко, К. Саутіної. Проте, в психологічній науці не існує єдиної думки стосовно структури соціального інтелекту. Виокремлюється комунікативна компетентність у структурі соціального інтелекту такими вченими, як-от: М. Амінов, М. Аргайл, М. Молоканов, Г. Оллпорт, проте до складових комунікативної компетентності автори відносять різні властивості та характеристики. Отже, своєрідною здатністю знаходити спільну мову з

суб'єктами соціального оточення, легко взаємодіяти з людьми та налагоджувати контакти з ними можна визначити як соціальний інтелект.

Родинне оточення, місце роботи, студентська група, всі інститути соціалізації протягом життя людини є провідними соціально-психологічними чинниками у розвитку соціального інтелекту особистості людини.

На думку Н. Альохіної, соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здатність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації майбутнього дефектолога. Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (значущих дорослих, інших людей як партнерів по спілкуванню, групи однолітків тощо). Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння їх мовної продукції, а також невербальних реакцій (міміки, поз, жестів) і, є елементом у структурі комунікативних здібностей студентів, запорукою ефективності міжособистісних взаємин. Інтенсивність процесу формування соціального інтелекту стимулюється початком шкільного навчання, навчання у вищій школі, початком трудової діяльності [1].

Ретельний аналіз наукових досліджень з проблеми, визначення сутності, структурних і рівневих характеристик соціального інтелекту дозволив теоретично обґрунтувати поняття соціального інтелекту майбутніх дефектологів та структурувати: компоненти – когнітивний, поведінковий, регулятивний; показники – соціалізованість, соціальна адаптованість, соціальна компетентність; товариськість, відповідальність, організованість, самостійність; соціальна активність, самостійність, умотивованість, рефлексія, самоактуалізація, самоповага; рівні – високий, середній і низький [2, 7].

Сім'я є одним з основних та домінуючих соціальних інститутів, що сприяють засвоєнню суспільного досвіду на різних вікових етапах. Дослідження вчених у галузях освіти та соціальних і поведінкових дисциплін довели, що вже у ранньому дитячому віці діти, які виховуються у різних родинних умовах, відрізняються за кількісними і якісними характеристиками соціальної активності, яка виявляється у ставленні до оточуючих, до себе та до предметного світу. Процес формування соціального інтелекту розгортається у конкретних умовах життєдіяльності людини.

Необхідною умовою формування соціального інтелекту є система освіти як джерело знань про багатовимірний оточуючий світ, його матеріальну, соціальну, моральну та політичну сферу. Пік освітнього розвитку припадає саме на

студентство. Сучасні дослідники: О. Власова, В. Комаров, Т. Кудрявцева вважають освіту основним джерелом розвитку соціального інтелекту.

Поняття освіти у педагогічній психології зводиться до таких визначень: по-перше, освіта як соціальний процес передачі досвіду від покоління до покоління; по-друге, освіта як індивідуальний процес засвоєння й оволодіння загальнолюдським досвідом [7]. Отже, професійна освіта виступає одним із чинників розвитку соціального інтелекту майбутнього дефектолога.

Успішність оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками та їх реалізація у професійній діяльності залежать від педагогічних умов у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх дефектологів.

Накопичений арсенал методичних прийомів сучасної педагогіки сприяє реалізації спільної діяльності та передачі досвіду людства, що створює умову високоякісних змістовних зразків вирішення ситуацій у професії, серед яких можна виділити такі, як-от: творчі завдання, робота в малих групах, навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри, освітні ігри), використання суспільних ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії), соціальні проекти й інші поза аудиторні методи навчання (соціальні проекти, змагання, фільми, спектаклі, газети, виставки, презентації, пісні, казки), вивчення й закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними приладами, відео й аудіоматеріалами, «Студент у ролі викладача», «Кожний навчає кожного», «Мозаїка», використання питань «Сократичний діалог», обговорення складних і дискусійних питань і проблем («Займи позицію» (шкала думок), ПОПС-формула, проєктивні техніки, «Один-удвох-усі разом», «Зміни позицію», «Карусель», «Дискусія в стилі телевізійного шоу», дебати, симпозіум), розв'язання проблем («Мозковий штурм», «Дерево рішень», «Аналіз казусів», «Переговори і медитація») [9].

Із рівнем розвитку соціального інтелекту тісно пов'язана мотивація соціального успіху. Дослідження М. Кубишкіної виявили роль соціального інтелекту в діяльності, спрямованій на досягнення високих результатів у соціально значущій професійній сфері [3]. Встановлено, що основними характеристиками людей з вираженим мотивом соціального успіху є більша активність та впевненість у собі, а також, високий рівень соціального інтелекту. У дослідженнях вітчизняних психологів тема взаємозв'язку соціального інтелекту та особистісних властивостей розроблена мало, наявні дослідження мають суперечливий характер. У ході комплексного дослідження, проведеного В. Куніциною, орієнто-

ваного на виявлення змісту і структури соціального інтелекту, виокремлено низку особистісних характеристик, пов'язаних з ним. Отже, встановлено, що чим вищий рівень соціального інтелекту, тим більше розвинені саморегуляція, самовпевненість, здатність впливати на оточуючих. Більш високому рівню соціального інтелекту відповідає і вищий рівень креативності, моральних настанов та самоповаги. Найвищий рівень соціального інтелекту характеризується задоволенням від спілкування та стосунків зі студентами, майбутніми колегами, розвинутих почуттям гідності, самоповаги, гнучкістю поведінки, високим рівнем саморегуляції та адаптивності [5].

Оскільки процес професійного становлення майбутніх дефектологів вимагає ґрунтовної психолого-педагогічної, методичної підготовки, тому вона має відповідати сучасному стану досліджень у цьому напрямі.

Майбутній дефектолог, за основними функціями діяльності, має спрямовувати освітній процес на особистість дитини, створювати максимально сприятливі умови для оволодіння дітьми з особливими потребами соціально накопиченого досвіду, опанування різними техніками мистецтва, розвитку і прояву творчої індивідуальності, моральних, інтелектуальних, трудових якостей, які забезпечували б особистості соціально захищеність і гідне існування. Для реалізації зазначених завдань, у професійній підготовці самого дефектолога обов'язковим є врахування принципу паритетності. В основі принципу паритетності закладено ідеї особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів до навчання. Крім того, стверджує М. Гриньова, принцип паритетності вимагає встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків, та застосування активних, інноваційних методів і форм навчання. Головна функція викладача – допомога студентові у процесі усвідомлення ним своїх індивідуальних задатків і здібностей як суб'єкту освітнього процесу, а це і є суб'єкт-суб'єктні стосунки (Гриньова, 2008) [4].

На думку Н. Савінової, у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів принцип паритетності вимагає суб'єктивної взаємодії у тандемі «викладач-студент», де викладач не стільки навчає, а допомагає студентові вчитися самостійно, у результаті чого студент отримує не лише знання, але й майстерність. До провідних принципів професійного розвитку майбутнього дефектолога слід віднести також принцип діалогізації. Діалогічна педагогічна взаємодія реалізується в умовах адекватного відображення учасниками педагогічного процесу позитивного

особистісного ставлення один до одного. Відкрита взаємодія або діалог на всіх етапах професійної підготовки дефектолога постає оптимальною умовою його готовності до педагогічної взаємодії у його подальшій професійній діяльності. Реалізація попередніх принципів професійного розвитку майбутніх дефектологів передбачає створення сприятливого середовища. Згідно з сучасними світовими освітніми процесами, середовище набуває вагомого значення для активного залучення суб'єктів освітнього процесу, розвитку демократичних засад, міжособистісних взаємин. Тому важливим у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів є принцип створення сприятливого соціального середовища (соціальних установок) для оволодіння практичними діями та операціями професійної діяльності в умовах соціально-педагогічних реалій, що забезпечує розвиток соціального інтелекту [7].

Дані теоретичних узагальнень у наших дослідженнях дали можливість визначити основні психологічні якості, необхідні для успішного виконання функцій дефектолога. До них належать: аналітико-синтетична здатність мислення; імажинативні здібності, антиципація; альтруїзм, емпатія, рефлексія; критичність; гнучкість і глибина мислення; інтернальність, витримка, спеціальна методична здатність.

Передумовою формування соціального інтелекту є наявність цих якостей у поєднанні зі схильностями конкретної особистості та її індивідуальними особливостями.

Ми спираємося на мотиваційно-динамічну стратегію вивчення майбутнього дефектолога, при дослідженні детермінації соціального становлення відповідно до якої, основною характеристикою особистості виступає її спрямованість, яка може динамічно змінюватися відповідно до внутрішнього стану й зовнішніх соціальних умов.

Ми вважаємо, що зовнішні фактори, які впливають на формування і розвиток соціального інтелекту, істотний вплив на ці процеси чинять поряд із внутрішньо психологічними, провідне місце серед яких належить індивідуально-психологічним особливостям: мотиваційному, когнітивному прояву та спрямованості особистості (соціальним установкам).

У результаті наших досліджень: аналіз теоретичного матеріалу та емпіричних даних дозволив зробити умовиводи про те, що саме високий рівень розвитку соціального інтелекту та усвідомлення можливостей його розвитку протягом всього життя і особистісних ресурсів у цьому напрямку становить фундамент успішного виконання в майбутньому всього функціоналу дефектолога.

У процесі практичної підготовки студенти зорієнтовані на активну участь у навчальному процесі, тобто постійно діють – говорять, декламують, проспівують логоритмічні вправи, моделюють, пишуть, виконують ролі у ділових та рольових іграх тощо. Вони виступають не лише як слухачі та спостерігачі, у даному випадку, але й як активні учасники подій, самостійно створюючи те чи інше явище. Ми запровадили завдання у контексті практичних занять, які сприяють розвитку креативного мислення, творчого потенціалу, емоційно-вольової сфери майбутнього дефектолога: метод драматизації (його ще називають *психодрамою*, або *рольовою грою*) відомий як один із методів активного соціального навчання та належить до тренінгів, об'єднаних під загальною назвою «групи зустрічей». Суть методу – імпровізоване розігрування учасниками ролей у заданій проблемній ситуації. Він дозволяє успішно розвивати творчі здібності, уяву, активність і креативність; дискусія (розгляд, дослідження) – суперечка, обговорення певного питання. Цей метод базується на обміні думками між учасниками [9]. Він навчає мислити самостійно, розвиває здатність методу виваженої аргументації та поважання думки інших (дискусія, що виникає під час вирішення певної проблем, скерована на формування моральних та ідейних переконань).

У сучасних реаліях частково дистанційного навчання це забезпечується проведенням занять в режимі відео конференцій ZOOM.

Висновки

Знання специфіки соціального інтелекту дає можливість прогнозувати розуміння соціальної реальності від дошкільного до зрілого віку, на різних вікових етапах особистості.

Періодизація Р. Селмана свідчить, що соціальний інтелект розвивається протягом всього життя людини. Навчання навичкам рішення складних соціальних задач може стати суттєвим напрямом вдосконалення особистості що розвивається та дорослої особистості. Якщо не навчати цьому цілеспрямовано, переважна більшість суспільства не зможе повністю реалізувати свій потенціал у ситуаціях соціальної взаємодії. Особливості підготовки дефектолога до професійної діяльності обумовлені філософією розвитку сучасного суспільства. Культура вибудовування високих людських відносин, навчання цьому студентів – це незаперечна цінність сучасного суспільства. Розкриваючи специфіку соціального інтелекту на кожному етапі онтогенетичного розвитку особистості кожен студент, майбутній дефектолог для себе визначає свої потенційні можливості та ресурси.

Література:

1. Альохіна Н. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації. *Вісник Харківського національного університету* №1046. Вип. 51. Харків, 2013. С. 60-63.
2. Булка Н. І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність. *Практична психологія і соціальна робота*. 2004. № 6. С. 43-53.
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
4. Гриньова, М. В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ. 2008. 356с.
5. Куниціна В. Н. Межличностные отношения Санкт-Петербург: Питер, 2003. 544 с.
6. Малафійк, І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор. 2009. 216 с.
7. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. Актуальні проблеми корекційної освіти. 2016. URL:<http://aqce.com.ua/download/publications/96/69.pdf/>. (дата звернення: 18.06.2018.)
8. Сасько О. О. Застосування діагностики соціального інтелекту для дослідження соціально-психологічних особливостей юнацтва. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2005. Вип. 31. Серія «Психологічні науки». Т. 3. С. 42-46.
9. Шнайдер Альфред. Навчання через дебати: різноманіття поглядів / адаптований переклад з англ. за заг. ред. О. І. Пометун; пер. : Г. Гупан, Т. Клекота Київ, БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. 320 с.
10. Guilford J. P. The nature of human intelligence [Text] New York : McGraw-Hill, 1967. 156 p.
11. Keating D. K. A search for social intelligence [Text]. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 70. 1978. P. 218-233.
12. Kenny D. A. The Design and Analysis of Social-Interaction Research [Text]. *Annu. Rev. Psychol.* 1996. Vol. 47. P. 59-86.

References

1. Alyokhina N. (2013) Social intelligence in the structure of social competence of pharmacy specialists. *Bulletin of Kharkiv National University* 1046 Issue. 51 Kharkiv. 60-63.
2. Bulka N. I. (2004) Resources of social intelligence: adaptability, communication, creativity. *Practical psychology and social work*. 6. 43-53.
3. Vlasova O. I. (2005) Psychology of social abilities: structure, dynamics, factors of development: monograph. Kyiv: Kyiv University Publishing and Printing Center.
4. Grinyova M. V. (2008). Self-regulation: teaching method. way. Poltava: ASMI.
5. Kunitsyna V. N. (2003) Interpersonal relations of St. Petersburg: Peter.
6. Malafiik I. V. (2009). Didactics: textbook. way. Kyiv: Condor.
7. Savinova N. V. (2016) Problems of preparation of future correctional teachers to work in an inclusive school. Current problems of correctional education. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/96/69.pdf/>. (Date appeal: 06/18/2018.)
8. Sasko O. O. (2005) Application of diagnostics of social intelligence for research of social and psychological features of youth. *Visnyk of Chernihiv State Pedagogical University*. 31. Series "Psychological Sciences". 3. 42-46.
9. Schneider, Alfred. (2009) Learning through debate: a variety of views: / adapted translation from English. Alfred Schneider, Maxwell Schnurer; for general Ed. O.I. Pometun; lane. : G. Gupan, T. Klekota. Kyiv. Charitable Foundation "Teachers for Democracy and Partnership".
10. Guilford J. P. (1967) The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill.
11. Keating D. K. (1978) A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*. 70. 218-233.
12. Kenny D. A. The Design and Analysis of Social-Interaction Research [Text] *Annu. Rev. Psychol.* 1. 47. 59-86.

Svitlana Karskanova,

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

Olena Biluk

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF FUTURE SPEECH PATHOLOGIST

Abstract. *The problem of development of social intelligence of the future speech pathologist is in the sphere of the person professional growth with an emphasis on development of the parties of social intelligence.*

The article is devoted to the analysis of psychological determinants of development of the intellect for the students who will be speech pathologists. Influence of the socially-psychological factors on a social intellect is examined here.

At different age stages of the individual the knowledge of the specifics of social intelligence from preschool to adulthood, makes it possible to predict the understanding of social reality.

Theoretical generalization of the data obtained in our research provide an opportunity to determine the basic psychological qualities that is necessary for the successful performance of the functions of a speech pathologists.

The well-known periodization of R. Selman shows that social intelligence develops throughout all person's life. Learning the skills to solve complex social problems can be an essential area for improving the developing personality and adult personality. If this is not taught purposefully, the vast majority of society will not be able to realize its potential in situations of social interaction in full. Features of preparation of the speech pathologists for professional activity are caused by philosophy of a modern society development. The culture of building high human relations, teaching students this - is an indisputable value of modern society. Revealing the specifics of social intelligence at each stage of the ontogenetic development of the personality of each student who will be defectologist determines for himself his potential and resources.

The principle of parity in the process of professional development of future special educators requires subjective interaction in tandem "teacher-student", where the teacher not so much teaches, but helps the student to learn independently, as a result of which the student receives not only knowledge but also skills. The leading principles of professional development of the future pathologist should also include the principle of dialogue.

Keywords: *social intellect, speech pathologist, factors, determinants, active socially-psychological studying, pedagogical conditions, social institutions.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-11-16
УДК 159.922.5

Ю. П. КОРЕНЄВА,

кандидат психологічних наук
ORCID: 0000-0001-9627-0344
E-mail: jkoreneva@ukr.net

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,
Миколаїв, Україна

А. В. ЛЯШКО

ORCID: 0000-0001-6358-8583
E-mail: anastasiya.tkachenko88@gmail.com

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,
Миколаїв, Україна

І. В. КОРОСТИЛЬОВА

ORCID: 0000-0001-8928-158X
E-mail: krutiairine@gmail.com

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова,
Миколаїв, Україна

ПІЗНЯ ВАГІТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ У ЖІНОК

В статті описані результати проведеного дослідження, в якому було проаналізовано пізню вагітність та особливості психологічного і емоційного стану жінки під час вагітності після 35 років. Визначено причини та чинники, які провокують певний психологічний дискомфорт у жінок з пізньою вагітністю. Наведено порівняльні психологічні характеристики звичайної та пізньої вагітностей. Результати порівняльного аналізу саме за критерієм віку дозволили встановити, що тривожність, фрустрованість та невротизація у досліджуваних жінок має залежність від віку. Отримані результати дали змогу виділити вищевказані чинники в якості певних ключових сигналів, які впливають на рівень афективності.

Ключові слова: вагітність, пізня вагітність, звичайна вагітність, тривожність, фрустрація, агресивність.

Вступ. Кризові умови в Україні зараз безумовно впливають на її громадян. Політичні перипетії, економічний спад та світова пандемія COVID-19 з різноманітними карантинними заходами безперечно погіршують психологічний стан людей. Але ж серед них є й найбільш чутливі до криз верстви населення. Одна з них – вагітні жінки. Особливо жінки, які завагітніли після 35 років.

Так склалося, що в суспільстві все ще багато страхів та переживань з приводу пізнього материнства. І не всі вони, звичайно, безпідставні, тому що вагітні жінки можуть стикатися з нерозумінням в родині, на роботі та в колі знайомих. Та й самій майбутній матері часто значно складніше приймати та насолоджуватися вагітністю через великий обсяг роботи, сімейні обов'язки або просто тривоги та страхи за своє здоров'я.

Метою дослідження було з'ясувати яким чином впливає пізня вагітність на рівень тривоги у жінок. У дослідженні були застосовані наступні методики: «САН», «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк), «Методика визначення тривожності» (Дж. Тейлор), Скринінг неврозу за «Методикою експрес-діагностики неврозу» (за К. Хеком –

Х. Хессом), «Методика діагностики рівня невротизації» (Л. Вассерман), «Методика дослідження мотивів збереження вагітності» (Л. Н. Рабова-люк), «Тест ставлень вагітної» (І. В. Добряков), опитувальник нервово-психічної напруги (НПН)» (Т. А. Немчин) та «Методика визначення рівня нервово-психічної стійкості (анкета «Прогноз»)» (за В. Бодровим).

Матеріали. Сучасна світова практика більш пізнього материнства підштовхує жінку не поспішати з вагітністю, спочатку приділивши увагу навчанню та кар'єрі. Вона прагне стати фінансово незалежною, самореалізованою та мати стабільність перед тим, як стати матір'ю [4, с. 259-262]. Тому тут можна говорити про психологічну неготовність до материнства – жінка скоріше націлена на життя для себе, ніж на прийняття відповідальності за ще одну людину. Таке ставлення до материнської сфери може говорити про наявність внутрішнього конфлікту, особистісної незрілості. Ці фактори можуть значним чином впливати на становлення материнської сфери жінки та в майбутньому провокувати негативні психологічні стани у вагітної [5, с. 126-156]. І, хоч вагітність після 35 років

зараз зовсім не рідкість, у лікарів та психологів немає однозначної думки щодо успішності формування материнської поведінки та перебіг вагітності загалом. Тут вік жінки має як негативний, такі позитивний вплив.

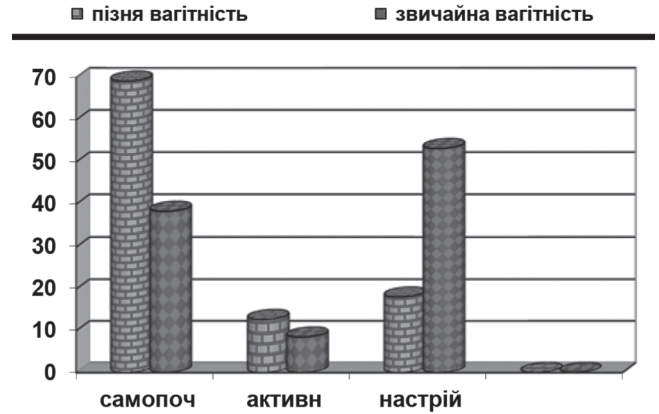
З одного боку, це група медичного ризику. В процесі вагітності в більш старших жінок можуть загострюватися хронічні хвороби, вони більш страждають від важкого токсикозу, мають високий рівень ризику діабету вагітних тощо. Також з віком вище загроза розвитку генетичних аномалій або спадкових захворювань у дитини; стабільно високою є вірогідність викидня або передчасних пологів [1, с. 16]. З іншого боку, це група психологічного ризику. Адаптація до свого нового стану та сприйняття себе матір'ю може ускладнюватись в цьому віці, проваючи низку психологічних перешкод до щасливого материнства. Також жінка може доглядати не тільки дитину, а й старих або хворих батьків, що стає ще одним негативним чинником, який впливає на її психологічний стан. Вона вже не може користатися допомогою бабусь та дідусів. Напроти, сфера її активності розширюється, висвітлюючи потребу балансу поміж своєю дитиною та доглядом за власними батьками. Думки про таке майбутнє можуть провокувати розвиток невротичного ставлення до материнства. Для того, щоб більш детально роздивитися основні чинники, які провокують певний психологічний дискомфорт у вагітних жінок, було проведено дослідження, результати якого детально викладені у дисертації Кореневої Ю. П. [2].

Експериментальну групу досліджуваних склали жінки з пізньою вагітністю (53 жінки у віці від 35 до 46 років). В результаті аналізу отриманих даних виявилось, що саме ця група стала однією з найбільш вразливих до невротичних станів. Контрольну групу склали жінки зі звичайним віком вагітності.

Результати. Результати порівняльного аналізу саме за критерієм віку дозволили встановити, що тривожність, фрустрованість та невротизація у досліджуваних жінок має залежність від віку. Отримані результати дали змогу виділити вищевказані чинники в якості певних ключових сигналів, які впливають на рівень афективності.

Результати за методикою «САН» (самопочуття, активність, настрої) засвідчили, що жінки різного віку надають перевагу різним показникам (мал. 1).

Показнику «самопочуття» надали перевагу 69,2% жінок з пізньою вагітністю, натомість жінки зі звичайною вагітністю надали більшої уваги настрою (53,2%), а самопочуття знаходилось на другому місці (38,5%). Незначна частина



Малюнок 1. Результати за методикою «САН» з пізньою вагітністю (n=53) та звичайною вагітністю (n=79)

жінок надала перевагу активності, що каже про те, що вагітність асоціюється більше зі спокоєм та обережністю.

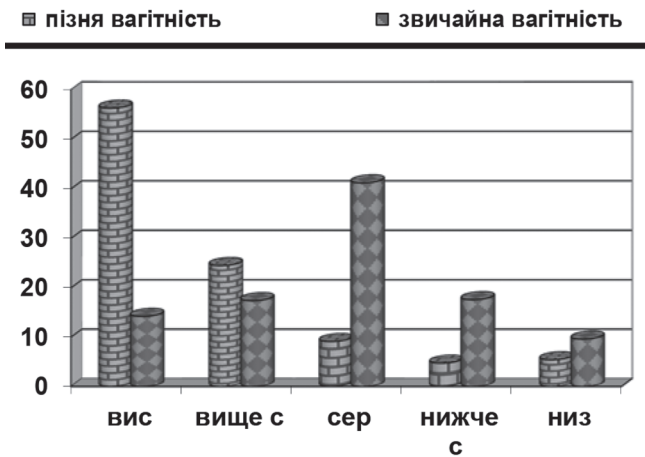
Результати виконання методики «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк) дали змогу переконатись, що домінуючим психологічним станом у жінок з пізньою вагітністю стала тривожність 55,4% (мал. 2). А майже в третини групи була проявлена фрустрація 29,3%, в той час як агресивність (8,4%) та ригідність (6,9%) були проявлені дуже мало.



Малюнок 2. Результати за методикою «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк) з пізньою вагітністю (n=53) та звичайною вагітністю (n=79)

У жінок зі звичайною вагітністю рівень тривожності був значно нижчим – 23%, натомість агресивність складала 52,6%. Фрустрація – 15,1%, ригідність – 9,3%. Важливо підкреслити «поляризацію» показників «агресія» і «тривожність». Тому що майже половина жінок зі звичайною вагітністю проявляє тенденції до агресивності, в той час більш ніж половина жінок після 35 років мають тенденцію до тривожності.

Далі були встановлені рівні тривожності (мал. 3) згідно «Методики визначення тривож-



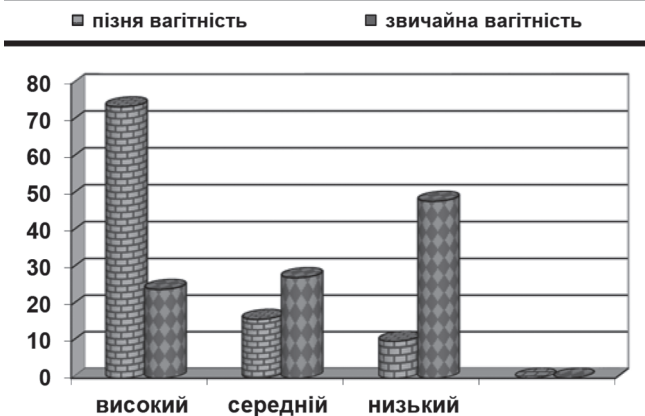
Малюнок 3. Результати за «Методикою визначення тривожності» (Дж. Тейлор) з пізньою вагітністю (n=53) та звичайною вагітністю (n=79)

ності» (Дж. Тейлор). Серед жінок з пізньою вагітністю констатовано значно підвищену тривожність в цілому (80,8%): високий рівень тривожності – 56,3% жінок, вище середнього – 24,5%. Натомість у жінок зі звичайною вагітністю сумарний показник склав 31,6%: високий рівень тривожності у 14,2% жінок, вище середнього у 17,4%.

Скринінг неврозу за «Методикою експрес-діагностики неврозу» (за К. Хекком – Х. Хессом) показав, що у жінок з пізньою вагітністю він майже втричі вищий (76,4% проти 23,6%).

Додатково було проведено методичку діагностики рівня невротизації за Л. Вассерманом, щоб підтвердити або спростувати отримані результати.

Результати щодо рівня невротизації виявились схожими на попередні дані. Високий рівень невротизації властивий 73,8% жінок з пізньою



Малюнок 4. Результати за «Методикою діагностики рівня невротизації» (Л. Вассерман) з пізньою вагітністю (n=53) та звичайною вагітністю (n=79)

вагітністю, тоді як жінки зі звичайною вагітністю сягають такого рівня лише в 24,3% випадків.

На підставі результатів «Методики дослідження мотивів збереження вагітності» (Л. Н. Рабовалюк) встановлено пріоритетне ставлення вагітних до материнства.

У жінок з пізньою вагітністю найбільш значущими виявилися наступні чинники: 1) «вагітність як спосіб збереження стосунків і утримання чоловіка в шлюбі» – 27,8%; 2) «дуже низька готовність до материнства і висока міра тривожності, песимістичний настрій» – 21,4%; 3) «високий рівень суб'єктивної тривожності з приводу матеріальних (фінансових) утруднень, викликаних появою (очікуванням народження) дитини» – 19,2%; 4) «високий рівень страхів і компенсація їх за допомогою вагітності» – 14,8%.

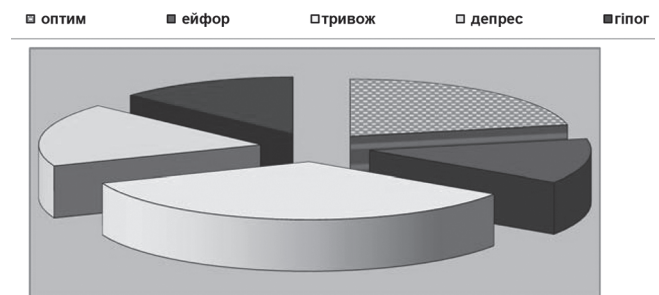
В той час як жінки зі звичайною вагітністю проявляли більш активно такі чинники: 1) «низький рівень суб'єктивного відчуття обмеження свободи. Готовність приділяти достатню кількість часу сім'ї і дітям. Низький пріоритет кар'єри і навчання над сімейними і материнськими цінностями» – 32,6%; 2) «тенденція до збереження стосунків в сім'ї, у тому числі за засобами маніпулювання вагітністю і дитиною» – 30,1%; 3) «вагітність як відповідність соціальним очікуванням. Сильна соціальна спрямованість» – 14,2%.

Тож, можна сказати, що вагітні жінки до 35 років здебільшого проявляють соціальне конструктивне ставлення до материнства. В той час як жінки старше 35 років більш схильні до тривожно-песимістичних тенденцій.

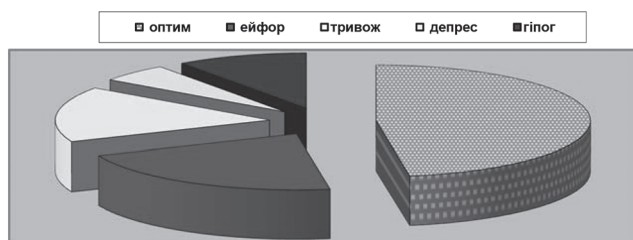
Згідно результатів «Тесту ставлень вагітної» (І. В. Добрякова) була отримана інформація про ставлення до вагітності та тип гестаційної домінанти.

Як ми бачимо (мал. 4), у жінок з пізньою вагітністю переважає тривожний тип гестаційної домінанти.

Для жінок зі звичайною вагітністю розподіл був таким (мал. 5):



Малюнок 5. Результати за «Тестом ставлень вагітної» (І. В. Добряков) з пізньою вагітністю (n=132)



Малюнок 6. Результати за «Тестом ставлень вагітної» (І. В. Добряков) зі звичайною вагітністю (n=89)

Тут зафіксований оптимальний тип гестаційної домінанти майже у половини вагітних жінок (47,5%).

За «Опитувальником нервово-психічної напруги (НПН)» (Т. А. Немчин) та «Методикою визначення рівня нервово-психічної стійкості (анкета «Прогноз»)» (за В. Бодровим) нервово-психічна напруга та нервово-психічна стійкість жінок з пізньою вагітністю значно вища ніж у жінок зі звичайною вагітністю.

Після низки проведених тестів був зроблений порівняльний аналіз окремих результатів різних методик. Це порівняння мало за мету встановити збіги та розбіжності основних тенденцій щодо психоемоційного розвитку вагітних жінок. В першу чергу викликали науковий інтерес такі чинники, як тривожність, невротизація та фрустрованість вагітних жінок різного віку як найбільш значущі. Результати порівняння наведені в таблиці 1.

З вищенаведеного порівняння видно, що жінки з пізньою вагітністю знаходяться під значним тиском афективних настроїв, тривожності та фрустрованості. Більшість з них мають високий рівень невротизації, тривожний тип гестаційної домінанти та відчувають екстенсивну нервово-психічну напругу. Також ця група в три

рази частіше страждає від невротичних проявів, що засвідчують відповідні скринінги неврозу.

Такі результати свідчать про необхідність психологічного впливу на жінок з пізньою вагітністю, який націлений на зменшення тривожності та фрустрованості, гармонізації психоемоційного стану в цілому. Для цього нами був розроблений спеціальний тренінг та проведений формувальний експеримент.

В рамках наукової роботи був розроблений медіально-рефлексійний тренінг для оптимізації афективних станів. Вправи та техніки тренінгу орієнтовані на гармонізацію емоційної сфери вагітних, зокрема на зниження рівнів тривожності та фрустрованості. Також в рамках тренінгу проходило осмислення поведінкових тактик та стратегій, вироблення нових навичок, мало місце самоосмислення себе та свого нового стану. Серед компонентів тренінгу були використані гапнотомія, тілесні та дихальні вправи, сонатал, пренатальний спів та інші.

Для вивчення психологічних особливостей фрустрованості та тривожності як психологічних чинників, перешкоджаючих радісному та безпечному перебігу вагітності, було проведено формувальний експеримент. Група досліджуваних жінок віком більше 35 років виконувала деякі блоки з розробленого медіально-рефлексійного тренінгу. Внаслідок цього відбулося зниження тривожності та відчуття соціальної фрустрації в учасниць, підвищилася нервово-психічна стійкість [3, с. 91]. З допомогою технік тренінгу вдалося значно гармонізувати емоційну сферу учасниць, підвищити настрій та привернути увагу до більш позитивного самосприйняття.

Висновки. Отже, в результаті проведеного дослідження було досягнуто основної мети та виконано усі завдання, які ставили перед собою дослідники. Основна гіпотеза була підтверджена, про що свідчать результати обробки дослід-

Таблиця 1. Результати виконання психодіагностичних методик жінками з пізньою та звичайною вагітністю (n=132)

Показники, що порівнюються	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	α
	Жінки з пізньою вагітністю (n=53)	Жінки зі звичайною вагітністю (n=79)		
«високий рівень тривожності»	9,8	3,1	4,12	0,001
«високий рівень невротизації»	12,1	4,0	3,72	0,001
«агресивність»	1,6	7,5	4,14	0,001
«незадовільна нервово-психічна стійкість особистості»	11,4	3,1	5,081	0,001
«тривожний тип гестаційної домінанти»	4,8	2,2	2,56	0,05
«підвищений рівень фрустрованості»	9,9	3,0	3,38	0,001
«надмірне або «екстенсивне» нервово-психічне напруження»	12,8	2,7	3,25	0,01

ницького матеріалу, за вказаними на початку методиками.

Таким чином, проведено дослідження висвітлює доволі істотні проблеми в емоційно-афективній сфері жінок з пізньою вагітністю. Тривожність та фрустрація не можуть не виснажувати майбутніх матерів та негативно впливають на розвиток майбутньої дитини. Тому підвищена увага за психологічним станом цієї гру-

пи вагітних повинна стати нормою в медичній та психологічній практиках. Проведення спеціальних тренінгів, занять та комплексів вправ можуть не тільки гармонізувати стан вагітної жінки, але й допомогти їй прийняти себе в новому образі та сформувати адекватну материнську ідентичність, захищаючи себе таки чином від афективних станів, властивих жінкам з пізньою вагітністю.

Література:

1. Гаєвська Г. В. Медико-психологічний супровід вагітних жінок групи ризику (на прикладі осіб пізнього репродуктивного віку): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 19.00.04. Київ, 2012. 19 с.
2. Коренєва Ю. П. Тривожність і фрустрованість як чинники невротизації вагітних жінок різного віку : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01/ Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2019. 262 с.
3. Коренєва Ю. П. Ускладнені психостани вагітних жінок різного віку : медіально-рефлексійний тренінговий підхід. Психогенеза особистості : норма і девіація. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2017. С. 87–93.
4. Коренєва Ю. П. Психологічні особливості перебігу вагітності у пізньому репродуктивному віці: емпіричний ракурс. Молодий вчений. 2017. № 3. С. 259–262.
5. Шмілик Н., Спринська З. Материнство як базова життєва цінність у мотиваційно-смісловій сфері жінок. Цінності сучасної молоді: психологічний аспект : монографія. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. С. 126–156.

References:

1. Haievska, H. V. (2012). *Medico-psychological support of pregnant women at risk (on the example of persons of late reproductive age)* (Candidat Sciencetesis). Kyiv.
2. Korenieva, Yu. P. (2019). *Anxiety and frustration as neuroticism factors of different age pregnant women* (Candidat Science tesis). Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk.
3. Korenieva, Yu. P. (2017). *Complicated psychostanes of pregnant women of different ages: medial-reflective training approach. Psychogenesis of personality: norm and deviation*. Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 87-93.
4. Korenieva, Yu. P. (2017). *Psychological features of pregnancy in late reproductive age: an empirical perspective. A young scientist*, 3, 259-262.
5. Shmilyk, N., Sprynska, Z. (2015). *In Motherhood as a basic life value in the motivational and semantic sphere of women. Values of modern youth: psychological aspect: monograph* 126-156. Drohobych: Ivana Franko RVV DDPU.

Yuliia Korenieva

Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, Ukraine

Anastasiia Liashko

Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, Ukraine

Iryna Korostylova

Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, Ukraine

LATE PREGNANCY AS A FACTOR OF INCREASING WOMEN ANXIETY

Abstract. *The article describes the results of research that analyzed late pregnancy and features of the psychological and emotional state of women during pregnancy after 35 years. The causes and factors that provoke some psychological discomfort in women with late pregnancy have been identified. Comparative psychological characteristics of normal and late pregnancies are given.*

The results of the comparative analysis according to the age criterion allowed to establish that anxiety, frustration and neurosis in the studied women depend on age. The obtained results made it possible to identify the above factors as certain key signals that affect the level of affectivity.

According to the results of the method "Self-assessment of mental states," it is shown that the dominant psychological state in women with late pregnancy was anxiety (55.4%), and almost a third of the group showed frustration (29.3%), while aggression (8.4%) and rigidity (6.9%) were very little. The "polarization" of the indicators "aggression" and

“anxiety” is emphasized. Because almost half of women with normal pregnancies tend to be aggressive, while more than half of women over the age of 35 tend to be anxious.

Also, women with late pregnancy have a high level of neuroticism (73.8%). In women with late pregnancy in most cases (27.8%) consider pregnancy as a way to maintain a relationship and keep a man married. In 21.4% of respondents found a very low readiness for motherhood and a high degree of anxiety, pessimism. The obtained results made it possible to identify the above factors as certain key signals that affect the level of affectivity.

Women with late pregnancies are under considerable pressure of affective moods, anxiety and frustration. Most of them have a high level of neuroticism, anxious type of gestational dominance, experience extensive mental stress. Also, this group is three times more likely to suffer from neurotic manifestations, as evidenced by appropriate screenings of neurosis.

These results indicate the need for psychological impact on women with late pregnancy, which aims to reduce anxiety and frustration, harmonization of the psycho-emotional state in general.

Key words: *pregnancy, late pregnancy, normal pregnancy, anxiety, frustration, aggression.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-17-21
УДК: 159.9

І. С. ЛИТВИНЕНКО,
кандидат психологічних наук, доцент
Scopus ID: 55906442400
ORCID : 0000-0001-5838-069X
Email: lis28062561@gmail.com
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна

Л. С. БОГДАН,
студентка факультету педагогіки та психології
Email: bogdanliubov@gmail.com
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація: стаття присвячена розгляду питання психологічної безпеки в умовах Нової української школи. Досліджено етіологію понять основних складових психологічної безпеки та розглянуто аспекти психологічної небезпеки. Проаналізовано Концепцію НУШ. Зазначено, що взаємодія в системі «учень – вчитель – сім'я» у молодшому шкільному віці істотно впливає на ставлення дитини як до себе, так і до інших (батьків, однолітків). Продіагностовано здобувачів освіти молодшої школи щодо емоційно-психологічної безпеки у школі.

Ключові слова: Нова українська школа, психологічна безпека, молодший шкільний вік, психологічна загроза, психологічна небезпека, психологічна тривожність, психологічне насильство.

Матеріали (вибірка, інструментарій) та методи: 30 здобувачів освіти третього року навчання Нової української школи; соціометрія, проєктивний тест Н. Лусканової «Мій клас», проєктивний тест «Вулкан»

Результати: рисункові проєктні методики мають пріоритетну позицію в дослідженні уявлень молодших школярів щодо психологічної безпеки освітнього середовища, оскільки в цей період пізнавальної активності переважає наочно-образне мислення і триває інтенсивний розвиток емоційної сфери.

Вступ. Безпека – це таке явище, без якого не можуть нормально розвиватися ні особистість, ні соціальна організація, ні суспільство, ні економіка, ні тим більше держава.

Особливо актуальною є проблема психологічної безпеки особистості в освітньому середовищі. Задоволення потреби в безпеці гарантує учневі такий психологічний стан, який робить можливим гарне засвоєння навчального матеріалу, розвиток його психічних і психологічних властивостей і якостей відповідно до індивідуальних особливостей, адекватне ставлення до проблем і труднощів, відсутність тривоги перед самостійністю і, нарешті, сприяє її фізичному та психічному здоров'ю. Дитина, яка відчуває страх перед школою, вчителем, однокласниками, не захищена від психологічного насильства, не здатна продуктивно вчитися і нормально розвиватися. Психологічні умови, що забезпечують

психологічну безпеку особистості викладача, стимулюють розвиток самосвідомості, що включає самопізнання (безпечний тип особистості), адекватну самооцінку, саморегуляцію (врівноваженість, здатність регулювати емоційним станом).

Дискусія. Аналіз наукової літератури показав, що поняття безпеки трактується по-різному [1; 2; 4]. Баєва І. А. розглядає поняття «безпека» як психологічну забезпеченість функціонування системи безпеки. І. А. Баєва зазначає, що система безпеки функціонує ефективно завдяки двом головним системоутворюючим видам безпеки – фізичної та психологічної, а всі інші нанизуються на них, як на стрижень [1]. З огляду на дослідження І. Баєвої, В. В. Семикіна, В. В. Бєдрині, А. В. Личутина, Я. А. Ветрової, Е. С. Щеголенкової, В. А. Ясвина, І. А. Волкової, Е. Б. Лактионової, О. А. Єлисеївої можна зробити висновок: психологічна безпека залежить від відсутності психологічних загроз та наявності психологічної культури. Дослідники виокремлюють характеристики, що підвищують безпеку освітнього середовища і її захисну функцію: 1) сприятливий соціально-психологічний клімат; 2) адекватні очікування від результатів навчальної діяльності учнів; 3) однозначні способи оцінювання учнів; 4) високий рівень залученості всіх учасників освітніх відносин в освітнє середовище; 5) навчання навичкам соціальної взаємодії [3].

Психологічна безпека – це стан, що характеризує освітнє середовище школи, яке можливо зафіксувати через відносини її учасників. Технологічна модель психологічно безпечної освітнього середовища містить наступні показники референтної значущості освітнього середовища: задоволення потреби у особистісно довірчому спілкуванні; захищеності від психологічного насилля у взаємодії.

Умови сучасного життя висувають все більше нових вимог до соціалізації дитини у суспільстві. Все більш доступними стають для дітей нові інформаційні технології, за якими, на жаль, криються не тільки корисні для життя знання, але й розрекламовані приклади цькування, знущання та інші види психологічної небезпеки. Нове покоління потребує від вчителів іншого підходу у навчанні. Така вимога також стає психологічним випробуванням для вчителів, батьків – наслідком чого є порушення балансу у порозумінні в трикутнику відносин «учень-вчитель-сім'я». Для запобігання наслідків неконтрольованої соціалізації молоді на державному рівні розпочато реформування в галузі освіти. Головна ідея реформи – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосувати їх у повсякденному житті.

Відносини між суб'єктами освітнього середовища та надання їм безпеки з боку держави гарантуються Законом України «Про освіту» від 16.07.2019, в якому визначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Цей Закон регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти.

Феномен освітнього середовища розглядають з позиції сучасного розуміння освіти як сфери соціального життя, а середовища – як фактор освіти. Середовище визначається по-різному, наприклад: як сукупність впливів, які змінюють і визначають розвиток життя; або як все те, що оточує, пронизує, залучає в орбіту діяльності суб'єкта; або в якості предмета, або як засіб, або як умова. Основні ознаки, рівень, тип і структура освітнього середовища дають можливість різнобічно охарактеризувати дану психолого-педагогічну реальність і сформулювати визначення,

що дозволяє її описати [1]. Зміна пріоритетів розвитку освіти радикально трансформувала відносини між школою, сім'єю і органами управління освітою. Звичайні форми взаємодій переформовуються у нові стилі відносин, які свідчать про те, що вивчення та аналіз відносин у будь-якому соціальному середовищі залишається актуальним.

Ми вже зробили певні висновки щодо психологічної безпеки, але паралельно з нею існує психологічна небезпека. Ці два явища завжди конкурують між собою. Для ідеального освітнього середовища в умовах НУШ (Нової української школи) психологічна небезпека має перебувати у найменшому значенні, що наближається до нуля. Щоб досягти таких результатів ми маємо з'ясувати, які саме чинники є негативними для гармонізації освітнього середовища.

Ми з'ясували: психологічне насильство є протилежністю психологічної безпеки. У Законі України про освіту психологічна небезпека зазначена як булінг [4].

Булінг (цькування) – діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого.

Типовими ознаками булінгу (цькування) є: систематичність (повторюваність) діяння; наявність сторін – кривдник (булер), потерпілий (жертва булінгу), спостерігачі (за наявності); дія або бездіяльність кривдника, наслідком яких є заподіяння психічної та/або фізичної шкоди, приниження, страх, тривога, підпорядкування потерпілого інтересам кривдника, та/або спричинення соціальної ізоляції потерпілого; постійна образлива критика, маніпулювання, контроль над життям жертви; звинувачення, заступження, словесні образи; вживання нецензурних слів, приниження; ігнорування як способу «покарання» (як серед дорослих, так і щодо дітей); покарання та погрози покарання, погрози життю й здоров'ю, заборона висловлювати свою думку, вільно пересуватися поза домом та спілкуватися з близькими; зняття людиною із себе відповідальності за негативний вплив на психологічний стан жертви; відмова спілкуватися, щоб змусити жертву почуватися винною, принизити її; ізолювання жертви від спілкування з друзями чи родиною, контроль над спілкуванням через прочитання особистої пошти і повідо-

млень у соціальних мережах; знецінення людини, цілковитий контроль над усіма сферами її життя.

За наведеною діаграмою ми можемо підтвердити актуальність питання психологічної безпеки освітнього середовища. Чим більше виникає загроз та ризиків, тим складніше створити та зберегти безпечне психологічне середовище.

Поняття психології безпеки ми представили у вигляді діаграми:



Психологічна характеристика освітнього середовища буде неповною, якщо не буде визначено, які повинні бути умови, щоб внутрішня природа людини розкрилася в повній мірі. Саме сукупність цих умов може бути визначена поняттям «психологічна безпека». Більшість визначень підтверджують, що безпека спрямована на збереження системи, на забезпечення її нормально функціонування. Безпека – це таке явище, без якого не можуть нормально розвиватися ні особистість, ні соціальна організація, ні суспільство, ні економіка, ні, тим більше, держава [6].

Для попередження, виявлення та запобігання небезпечній психологічній атмосфері в колективі психологам необхідно проводити методики визначення рівня психологічної тривожності учнів. Діагностика займає в роботі дитячого психолога досить значну частку. Вона потрібна для того щоб краще пізнати клієнта, щоб познайомитись і головне – щоб прояснити для себе та батьків з чим власне є сенс працювати. Крім того, інколи діагностика потрібна і для того, щоб побачити динаміку змін та перевірити правильність методів якими працює психолог на консультаціях.

У дослідженні психологічної безпеки здобувачів освіти молодшої школи було розглянуто тривожність як вид емоційного стану, що вказує на забезпеченість психологічною безпекою

суб'єкта на особистому рівні. Виявлення рівня тривожності дозволяє оцінити внутрішній стан дитини відповідно до певних типів ситуацій і надає інформацію про характер взаємовідносин дитини з однолітками, вчителями та у родинному колі. Діагностика рівня тривожності дитини дозволяє скорегувати поведінку, щоб не травмувати школяра та необхідністю провести корекційну роботу з метою формування адекватного рівня тривожності.

Вимір тривожності як властивості особистості особливо важливий, тому що ця властивість багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта. Певний рівень тривожності - природна і обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний, або бажаний, рівень тривожності – це, так звана, корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для нього істотним компонентом самоконтролю і самовиховання.

Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широке «віяло» ситуацій яке є загрозливим, відповідно до кожної з них певною реакцією. Як схильність, особистісна тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні, пов'язані зі специфічними ситуаціями загрози його престижу, самооцінці, самоповазі.

Ситуативна, або реактивна тривожність - як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію і може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі.

Особи, що відносяться до категорії високо-тривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже напружено, вираженим станом тривожності. Довготривалий стан тривожності призводить до адаптації особи до цього стану, а це в свою чергу може призвести до агресивності. В такому випадку виникає небезпека системи саморегуляції яка впливає на психологічну безпеку певного середовища.

Агресивна поведінка є небезпечною одно-значно у різних випадках. Найчастіше агресивна поведінка спостерігається у дитини під час критичних вікових періодів та критичних (фрустраційних) ситуаціях. Тому наше дослідження було направлено на виявлення тривожності та агресивності здобувачів освіти.

У нашому діагностуванні взяли участь 30 учнів 3-го класу. Нам було цікаво дослідити,

як освітня реформа впровадження Нової української школи позначається на психологічній безпеці учнів. Програма навчання дітей за стандартами НУШ працює вже третій рік. За цей час вчителі пройшли курси підвищення кваліфікації відповідно до змін у навчальному процесі, змінилась форма проведення уроків, матеріально-технічне забезпечення теж відповідають стандартам НУШ. Для спостереження за динамікою стану психологічної безпеки освітнього середовища ми зосередили увагу на здобувачах освіти третього року навчання. Використовуючи методики адаптовані на молодших школярів для виявлення тривожності.

Нами були обрані наступні методики: «Мій клас» Н. Лусанкової, соціометрія для діагностування тривожності та впроваджено проєктивну методику «Вулкан» для діагностування та корекції агресивності. Дані методики можна поділити на наступні три блоки:

Блок 1. «Морально-комунікативний» відображає дію такого механізму забезпечення психологічної безпеки особистості, як вільне використання морально-комунікативних норм для підтримання необхідного комфортного рівня стосунків; гнучка їх контрольованість, відкритість новим стосункам, допомозі; міжособистісна толерантність. Для аналізу даного блоку ми використовували соціометрію Дж. Морено.

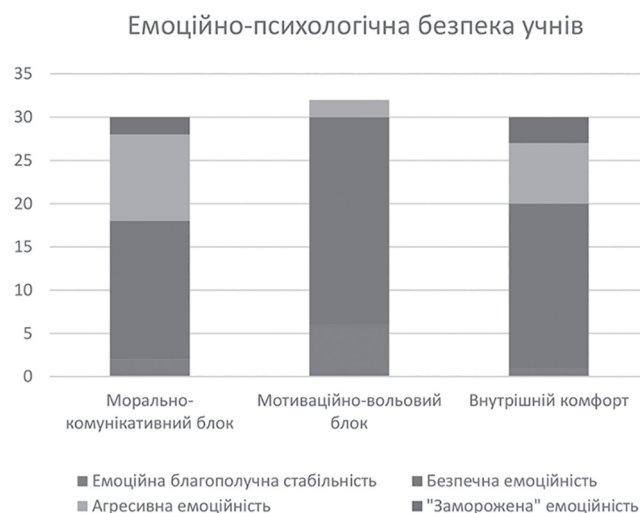
Блок 2. «Мотиваційно-вольовий» відображає дію такого механізму забезпечення психологічної безпеки особистості, як гнучка перебудова відносин з навколишнім середовищем, яка дозволяє завжди бути головним у цих відносинах (активність як типологічна властивість), розвинене цілепокладання, активне планування як вміння вписати нові завдання в уже створений план, а також здатність його змінювати під впливом несприятливих обставин, інтенсивність у постановці цілей і гнучкість у їх корекції і засобах досягнення. За основу дослідження цього напрямку ми використовували проєктивну методику «Мій клас» Н. Лусанкової.

Блок 3. «Внутрішній комфорт» відображає дію такого механізму забезпечення психологічної безпеки особистості, як пошук ситуацій психологічного комфорту, відчуття благополуччя, відсутність тривоги; впевненість у собі, своїх силах, у тому, що подобаєшся оточуючим; прагнення до високої якості життя. Для аналізу такого механізму ми впровадили проєктивну методику «Вулкан».

Висновки

Аналіз даних дозволяє зробити висновок, що задоволеність значущими характеристиками освітнього середовища школи в досліджуваній освітній установі відповідає достатньому

Показник психологічної безпеки учнів



рівню. Ми можемо сказати, що учасники нашого дослідження відчувають емоційну комфортність в установі, задоволені особистісно-довірчим спілкуванням і основними характеристиками процесу взаємодії.

Слід зазначити, що рисункові проєктивні методики мають пріоритетну позицію в дослідженні уявлень молодших школярів щодо психологічної безпеки освітнього середовища, оскільки в цей період пізнавальної активності переважає наочно-образне мислення і триває інтенсивний розвиток емоційної сфери. Основними критеріями і показниками оцінки уявлень молодших школярів про психологічну безпеку освітнього середовища є: якість фізичного простору, в якому відбувається взаємодія; взаємини «учень-вчитель-сім'я», наявні в освітньому середовищі загрози.

Отже, авторський проєктивний тест «Вулкан» дозволяє з високим ступенем достовірності виявляти уявлення молодших школярів про психологічну безпеку освітнього середовища. Доцільність застосування запропонованої проєктивної методики обґрунтована певними перевагами: легкість виконання, ігрова форма проведення, висока валідність при професійному рівні підготовки дослідника, неможливість підробки результатів, можливість розкриття особистості, інтелектуального рівня дитини.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у дослідженні реалізації концепції НУШ щодо середньої ланки освіти. Зокрема, це стосується переходу учнів від початкової до середньої школи з урахуванням ризиків такого переходу і можливістю їх попередження. У положеннях Нової Української Школи наголошено на особливості взаємодії в системі «учень – вчитель – сім'я», що сприятиме створенню умов для безпечного переходу учнів до середньої ланки освіти.

Література:

1. Абакумова И. В., Суприянов В. В. Средовой подход к проблеме психологической безопасности личности: Методические указания к курсу Педагогическая психология для студентов факультета психологии ЮФУ. Ростов-на Дону. 2007.
2. Баева И. А. Концепция психологической безопасности образовательной среды. Москва. 2007. 48 с.
3. Баева И. А., Волкова И. А., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пособие / под ред. И. А. Баевой. Москва. 2009. 263 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.10.20).
5. Решикова Л. С. Психологическая безопасность образовательной среды и социализация школьника. Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка: материалы Всероссийской науч.-практ. конференции /под ред. И. В. Васютенковой. Санкт-Петербург: ЛОИРО. 2016. С. 72-78.
6. Решикова Л. С. Безопасность образовательной среды начальной школы: необходимость психологической оценки. Народное образование. No 7-8, 2016. С. 100-105.

References:

1. Abakumova I. V, Supriyanov V. V. (2007) Environmental approach to the problem of psychological security of the individual: Methodical instructions for the course Pedagogical psychology for students of the Faculty of Psychology of SFU. Rostov-on-Don.
2. Baeva I. A. (2007) The concept of psychological security of the educational environment. Moscow.
3. Baeva I. A., Volkova I. A., Laktionova E. B. (2009) Psychological safety of the educational environment: textbook. allowance / ed. I.A. Baевой. Moscow.
4. Law of Ukraine «On Education» of 05.09.2017 № 2145-VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (access date: 16.10.20).
5. Reschikova L. S. (2016) Psychological safety of the educational environment and socialization of the schoolboy. Psychological and pedagogical support of child development processes: materials of the All-Russian scientific-practical. conferences / ed. I. V. Васютенковой. St. Petersburg : LOIRO.
6. Reschikova L. S. (2016) Security of the educational environment of primary school: the need for psychological assessment. *Public education*. 7-8. 100-105.

Irina Litvinenko

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

Lyubov Bogdan

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. *The article is devoted to the issue of psychological security in the conditions of the New Ukrainian school. The etiology of the concepts of the main components of psychological security is studied and the aspects of psychological danger are considered. The NUS Concept is analyzed. It is noted that the interaction in the system «student-teacher – family» in early school age significantly affects the attitude of the child to himself and to others (parents, peers). Primary school students were diagnosed with emotional and psychological safety at school.*

Drawing projective techniques have a priority position in the study of the ideas of younger students about the psychological security of the educational environment, because in this period of cognitive activity is dominated by visual thinking and continue the intensive development of the emotional sphere. The main criteria and indicators for assessing the perceptions of younger students about the psychological safety of the educational environment are: the quality of the physical space in which the interaction takes place; student-teacher-family relationships present in the educational environment of threat.

The author's projective test «Vulcan» allows revealing with a high degree of reliability the ideas of younger students about the psychological safety of the educational environment. The expediency of using the proposed projective technique is justified by certain advantages: ease of execution, game form, high validity at the professional level of the researcher, the impossibility of falsifying the results, the possibility of disclosing the personality, intellectual level of the child. Prospects for further research will be to study the implementation of the concept of NUS in relation to secondary education. In particular, this applies to the transition of students from primary to secondary school, taking into account the risks of such a transition and the possibility of their prevention. The provisions of the New Ukrainian School emphasize the peculiarities of interaction in the system «student - teacher – family», which will help create conditions for the safe transition of students to secondary education.

Key words: *New Ukrainian school, psychological security, primary school age, psychological threat, psychological danger, psychological anxiety, psychological violence.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-22-28
УДК 159.922.73

І. С. ЛИТВИНЕНКО,
кандидат психологічних наук, доцент
Scopus ID: 55906442400
ORCID : 0000-0001-5838-069X
Email: lis28062561@gmail.com
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

С. П. МАКУШЕВА,
студентка факультету педагогіки та психології
Email: smakusheva98@gmail.com
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ЩОДО ПЕРЕЖИВАННЯ ДИТИНОЮ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ КРИЗИ ВТРАТИ (СМЕРТЬ ОНОГО З БАТЬКІВ – МАТЕРІ)

Анотація. Стаття пов'язана з теоретичним аналізом дитини молодшого шкільного віку, яка переживає кризу втрат, а саме смерть близької людини (одного з батьків – матері). Також проаналізовано поняття «горе», «кризу втрати», «психотравма» та «посттравматичний стресовий розлад». Ми торкнулися під час аналізу також питання вид криз втрат. Діти молодшого шкільного віку мають специфічну для свого розвитку емоційну сферу – це питання більш детально ми розглянули в науковій статті. Також охарактеризовано основні реакції дитини на втрату близької людини. Смерть близької людини має певний індивідуальний відбиток на житті будь-якої людини або дитини. Тому було розглянуто вплив смерті близької людини на теперішню та майбутню дитини. Дуже часто родичі або опікуни, які проживають разом з дитиною, неправильно себе ведуть разом з молодшим школярем, що також впливає на емоційний стан дитини та має неабиякий вплив на її особистісний розвиток. У нашій роботі цю проблему також було розглянуто як основну причину розвитку у дитини молодшого шкільного віку не тільки депресії, а й посттравматичного стресового розладу, що є серйозним втручанням для і так вразливої психіки дитини. Розглянуто посттравматичний (ПТСР) стресовий розлад у дітей молодшого шкільного віку, які пережили смерть одного з батьків – матері. Ми розглянули в статті також причини розвитку посттравматичного стресового розладу у дітей молодшого шкільного віку. Було розглянуто у науковій статті посттравматичний стресовий розлад на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях у дитини молодшого шкільного віку, яка втратила близьку людину. У статті досліджено у дітей молодшого шкільного віку з посттравматичним стресовим розладом, які втратили близьку людину – матір, наявність негативного емоційного стану (погане самопочуття, низьку активність та поганий депресивний настрій) та за допомогою статистичної обробки результати були підтверджені.

Ключеві слова: криза втрати, горе, молодший шкільний вік, ПТСР, психотравма, гнів.

Вступ. У сучасному житті дорослого та дитини можуть виникати різні види втрат (соціальні, духовні або матеріальні), але найбільш травмуючою є втрата близької людини (смерть одного з батьків). Для дитини ця травма є найбільш серйозною та небезпечною, так як впливає на її подальший розвиток. Як і дорослі діти дуже гостро переживають цю величезну втрату, але відрізнятись можуть реакції. Для дітей на цьому етапі життя необхідна як ніколи підтримка з боку рідних. Але дорослі часто відчують розгубленість і замішання, не знаючи, як і чим допомогти дитині в цій ситуації, не маючи уявлення не тільки про те, як вести себе по відношенню до дитини, яка втратила когось із близьких, а й про те, яким чином і наскільки гостро він переживає втрату.

Близькі дорослі прагнуть зменшити значення цієї події і позбавити дитину від болісних переживань, але не знаючи, що їх «добрі» наміри можуть залишити довгий, глибоко прихований слід в тендітній душі дитини. Дуже часто не тільки родичі, а й педагоги уникають тему смерті і лише акцентують увагу на темі життя. Хоча тема смерті не дуже приємна для будь-кого, але необхідна, адже це станеться з кожним.

С. Д. Максименко, М. В. Папуча, К. С. Максименко [3] стверджують, що емоційна сфера у дітей і підлітків відзначається особливою реактивністю, тому психічна травма (криза втрати) діє на них сильніше, ніж на дорослих. Проте, потрібно враховувати і меншу глибину переживань, швидку зміну настрою у дітей, в силу чого психогенні реакції у них більш короткотривалі.

Один із батьків, який залишається живим або інша близька людина повинна підтримувати дитину, проявляти турботу, давати можливість дитині проявляти реакції (плач, агресія, крик тощо), а не забороняти, задовольнити їх фізичні та емоційні потреби. Дітям необхідна переконаність в тому, що вони не залишаться на самоті і що їх потреби будуть задоволені.

Гіпотеза – діти з ПТСР, які пережили смерть близької людини (одного з батьків – матері) мають негативний емоційний стан (погане самопочуття, низьку активність та поганий депресивний настрій).

Метою наукової статті є дослідження особливостей ПТСР у дітей молодшого шкільного віку, які пережили смерть близької людини.

Завдання:

- проаналізувати в науковій літературі проблему у дітей, які пережили психотравмуючі події;
- дослідити особливості ПТСР у дітей молодшого шкільного віку, які пережили смерть близької людини.

Проблема переживання дитиною молодшого шкільного віку кризи втрати – смерть одного з батьків досить широко досліджена зарубіжними та вітчизняними психологами в науковій літературі. Цю проблему вивчали такі сучасні вчені: С. Д. Максименко, М. В. Папуча, К. С. Максименко, М. Наді, О. Шрамко, Н. А. Разнадежина, Ю. А. Якушева, Т. В. Маликова, Т. О. Новикова, Д. Г. Пирогов, О. О. Баканова, У. Фориндер, Л. Полфелдт та інші.

Реакція на втрату особливо важка і проходить за стадіями переживання горя. *Горе* – це універсальне переживання всіх людей, реакція на втрату значущого об'єкта, частини ідентичності або очікуваного майбутнього [1]. Основною психологічною причиною горя є втрата цінного і улюбленого, до якого людина була мала сильну прихильність (почуття близькості) [7].

Якщо в сім'ї горе, то потрібно, щоб дитина бачила це і змогла пережити його разом з усіма. Дитина, незалежно від віку, повинна бути на похоронах разом з усіма дорослими. До похоронних заходів дитині пояснюють весь ритуал, пов'язаний з похоронами, дають відповіді на всі виникаючі запитання. Не треба намагатися робити вигляд, що нічого не сталося і життя йде своєю чергою. Всім потрібен час, щоб звикнути жити без близької людини. У цей важкий час дітям перш за все потрібна підтримка, демонстрація любові і турботи. [2]

Дмитро Прасол досліджував переживання дитиною горе та визначив такі небезпеки, які несе для дитини смерть одного з батьків [5]:

Теперішній час – загальний перелік небезпек. Емоційна дестабілізація дитини, гострі емоційні спалахи, тривожність, занепокоєння, стан фрустрованості, агресивність, ворожі реакції, конфлікт, страх смерті, почуття провини, негативізм, безпорадність, шоківий стан, замкнутість, самоусунення дитини із ситуації, образа на померлого, фізичні страждання і психосоматичні розлади (спазми в горлі, напади задухи, постійна потреба вдихнути, втрата м'язової сили, знемога тощо), розлади сну та апетиту, регресія у розвитку, занепад сил, зниження успішності навчання молодшого школяра тощо.

Майбутній час – загальний перелік потенційних небезпек. Потенційний фактор десоціалізації дитини, виникнення шкідливих залежностей, уповільнення розвитку дитини, в окремих випадках фантазії про повернення померлих, образа на померлого та перенесення її на весь світ, незрілі психологічні механізми захисту, невпевненість у собі та майбутньому, песимістичність світогляду, негативізм, депресивні розлади, неврози, психосоматичні розлади, виникли внаслідок травматичних переживань хронічні захворювання (бронхіальна астма, нейродерміт тощо).

Для чутливої та несформованої психіки дитини смерть близької людини (одного з батьків – матері) є значною психотравмою. О. Шрамко виділяє характерні реакції дитини на втрату близької людини [8]:

- нерівномірною реакція – має стрибкоподібний характер, наприклад, дитина щойно бешкетувала, бігала, гралася і раптом починає плакати;
- період гострого переживання горя дитиною зазвичай коротший, ніж у дорослих;
- усвідомлення і переживання втрати може прийти з великим запізненням і під впливом будь-якої значної події, наприклад, першого вересня, коли всі діти прийшли з мамами і та дитина, яка втратила мати прийшла з батьком та бабусею.
- інтерес до похорону як нового;
- заперечування та несприйняття смерті;
- пошуки – дитина намагається знайти одного з батьків, якого втратила. Неможливість знайти породжує численні страхи;
- відчай настає тоді, коли дитина усвідомлює, що не може повернути померлого; реакції: плач, крик, відштовхує любов інших людей;
- приховування гніву, який спрямований на померлого. Якщо дитина не має право висловлювати свій гнів через те, що батько чи мати залишили її, то вона спрямовує цей гнів на оточення. Діти можуть почати ламати іграшки, влаштовувати істерики. Підліток, наприклад, раптом

відсторонюється від матері, «ні за що» б'є молодшого брата, грубіянить вчителю. Треба розуміти та визнавати гнів дитини і пояснювати їй, що прояви гніву природні в ситуації горя.

- почуття провини. Основні джерела:
 - 1) смерть близької людини як покарання: «Мама померла і залишила мене, тому що я був поганим»;
 - 2) смерть близької людини дитина може інтерпретувати як результат власного бажання, що створює підґрунтя для самозвинувачення: «Мама мене лаяла, і я хотів, щоб її не стало»;
 - 3) провина може виникати в дитини через те, що вона нічого не відчуває, у той час, як усі навколо неї сумні та пригнічені.
- зміни в поведінці: непослух, прояв агресії, неухважність, надмірна старанність у вчинках і висловлюваннях;
- невротичні та психосоматичні симптоми: підвищена збудливість або фізична перевтома, порушення сну або харчування, напади блювоти, енурез, головний та інші болі.
- тривога і страх: страх померти самій або втратити ще й іншого з батьків, занепокоєння.

Втрати пронизують життя кожної людини, залишаючи болючі «зарубки» в її серці. У довіднику з психологічної допомоги у кризових ситуаціях знаходимо наступне визначення: «Криза втрати – це сильні емоції, переживання в результаті втрати, наприклад, близької людини».

У деяких дітей може розвинутися посттравматичний розлад (ПТСР), тривога, депресія і інші проблеми з поведінкою.

У дітей молодшого шкільного віку, які пережили смерть близької людини проявляються три традиційних симптому ПТСР: повторне переживання події (через нічні кошмари або за допомогою відіграш травматичних подій), прагнення уникати нагадувань про людини, якої вже немає, а також психологічне перезбудження (наприклад, дратівливість, розлад сну, невмотивоване здригання) [4].

На емоційному рівні ПТСР у дітей проявляється: [6]

1. У появі страхів, які є першою реакцією на пережитий стрес. Ці страхи спричинені потребою уникнути повторного переживання психотравмуючої події.
2. Втраті контролю. Відчуття втрати контролю породжує ефект, коли діти хапаються за все, що можуть контролювати: відмовляються йти у школу, слухатися, залишатися без батьків або улюблених іграшок тощо.
3. Гнів. Часто спрямовують злість на тих, хто поряд: однокласників, сусідів, близької людини, яка померла.

4. Втрата стабільності та впевненості в собі (тривога та постійна невпевненість).
5. У появі відчуття провини за те, що трапилося. Оскільки маленькі діти егоцентристи, вони вважають, що «все погане сталося через мене, бо я був поганим».

На когнітивному рівні ПТСР у дітей проявляється:

1. У погіршенні концентрації уваги: діти стають неухважними.
2. У порушенні пам'яті: діти стають забудькуватими, їм важко згадувати минуле, особливо інформацію травмивного чи стресового характеру.
3. У втраті уже сформованих когнітивних навичок.
4. У порушеннях сприйняття оточуючого середовища. Воно стає хаотичним, уривчастим, вирізняється плутаниною.
5. У появі думок про смерть.

На поведінковому рівні ПТСР у дітей проявляється:

1. У різких змінах поведінки.
2. У регресі в поведінці. Наприклад: діти можуть повертатися до поведінки, властивій молодшому віку - мочаться в ліжку, втрачають навички охайності, смочуть пальці або взагалі поведуться як зовсім маленькі діти.
3. У посиленні агресивності, гнівливості, упертості. Поведінка травмованих дітей часто характеризується ворожістю і конфліктністю стосовно інших.

Матеріали та методи. Для досягнення мети й вирішення завдань використано такі теоретичні методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукової та навчально-методичної інформації; загальні емпіричні методи – спостереження, анкетування, бесіда; тестові методики опитувальник депресивності Бека; напівструктуроване інтерв'ю для оцінки травматичних переживань дітей (Н. В. Тарабріна); опитувальник САН.

Дослідження проводилося в сімейному психологічному центрі «Клуб неслухняних дітей», в першій українській гімназії імені М. Аркаса. Вибір досліджуваних: 30 осіб. З них діти з ПТСР, які пережили психотравмуючі події та діти без ПТСР – 15 осіб.

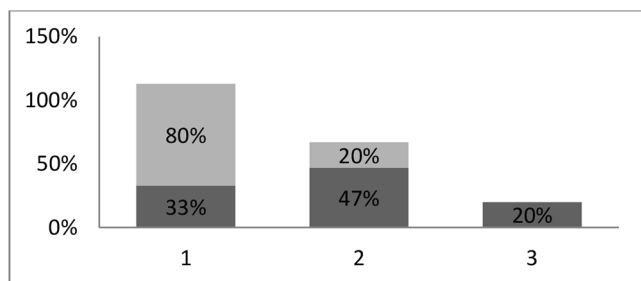
Результати. В дослідженні взяли участь 30 дітей молодшого шкільного віку (6–11 років), із яких 15 осіб мають симптоми ПТСР у зв'язку з пережитою психотравмою – втрата матері (I група). Інші 15 осіб не мають симптоми ПТСР (II група).

Статистичний аналіз даних проводився за допомогою критерію кореляції Спірмена. При

цьому за основу ми брали результати оцінки рівня САН (самопочуття, активність, настрої) і порівнювали з результатами досліджень тривожності й депресивності, за якими отримані статистично значущі показники.

Після проведення депресивності Бека (BDI; дитячий варіант; мал. 1.1) було виявлено, що у I групі 33 % дітей молодшого шкільного віку, які пережили смерть матері мали задовільний емоційний стан, 47% мають легку депресію та у 20% дітей – помірна депресія.

У II групі було виявлено, що у більшості дітей (80 %) задовільний емоційний стан, а у 20 % легка депресія, причиною може бути сварки з родичами чи з однолітками, втомленість, погані оцінки тощо.



Малюнок 1.1. Результати дослідження визначення депресивності за методикою Бека (дитячий варіант)

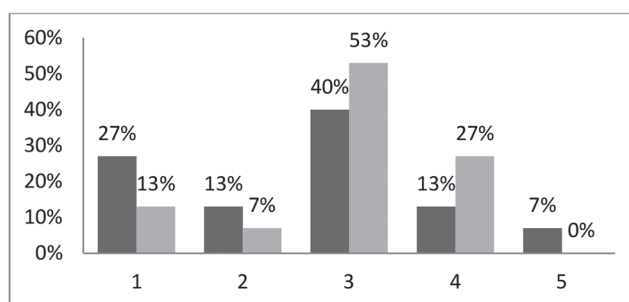
Напівструктуроване інтерв'ю для оцінки травматичних переживань дітей (Н. В. Тарбрін) показало, що в I групі (діти, які пережили смерть матері) було виявлено, що критерій А спостерігається у 27 % дітей. Критерій А проявляється у негайному реагуванні на історію впливу травматичної події на дитину. Критерій В означає нав'язливе повторення травматичної події і спостерігається у 13% дітей. Критерій С ми виявили у 40% дітей – уникання: постійні намагання уникнути гнітючих, пов'язаних із травмою стимулів після події. Критерій D – 13% дітей, який означає негативні зміни когнітивної сфери і настрою (підвищена збудливість). Виявлено критерій F у 1% дітей, що характеризується порушеним функціонуванням через тривалість симптомів більше, ніж місяць (описаних у критеріях В, С, D та E).

У II групі було виявлено, що критерій А спостерігається у 13 % дітей, що свідчить про те, що діти мали травматичний досвід, який не пов'язаний з кризою втрати. Критерій В спостерігається у 7% дітей. Критерій С ми виявили у 53% дітей – уникання: постійні намагання уникнути гнітючих стимулів, пов'язаних із психотравмою. Критерій D – 27% дітей, який означає негативні зміни когнітивної сфери і настрою

(підвищена збудливість). Не було виявлено критерій F у дітей. Результати представлені в таблиці 1.1 та в малюнку 1.2.

Таблиця 1.1. Оцінка рівня травматичних переживань дітей за допомогою напівструктурованого інтерв'ю (Н. В. Тарбрін)

№	Показники напівструктурованого інтерв'ю	I група	II група
1	Критерій А (негайне реагування)	4 ос., 27%	2 ос., 13%
2	Критерій В (нав'язливе відтворення)	2 ос., 13%	1 ос., 7%
3	Критерій С (уникнення)	6 ос., 40%	8 ос., 53%
4	Критерій D (збудливість, яка зросла)	2 ос., 13%	4 ос., 27%
5	Критерій F (порушене функціонування)	1 ос., 7%	0



Малюнок 1.2. Результати оцінки рівня травматичних переживань дітей за допомогою напівструктурованого інтерв'ю (Н. В. Тарбрін)

Під час статистичної обробки було проведено порівняння показників (критеріїв) напівструктурованого інтерв'ю дітей молодшого шкільного віку, які мають симптоми ПТСР у зв'язку з пережитою травмою (смерть матері) після психотравми з показниками дітей, які не мають ознак ПТСР. Результати зведені у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2. Результати порівняння критеріїв напівструктурованого інтерв'ю у дітей з ПТСР та дітей без ПТСР

Показники	I група	II група	p<
Критерій А (негайне реагування)	r=0,112	r=0,041	0,001
Критерій В (нав'язливе відтворення)	r=0,176	r=0,068	0,001
Критерій С (уникнення)	r=0,225	r=0,124	0,001
Критерій D (збудливість, яка зросла)	r=0,176	r=0,107	0,05
Критерій F (порушене функціонування)	r=0,102	-	-

Результати оцінки самопочуття, активності і настрою (САН) дітей молодшого шкільного віку, які пережили смерть матері:

1. В I групі середнє значення категорії «Самопочуття» складає менше 4 балів, що свідчить про погане самопочуття дітей молодшого шкільного віку (51%), про недостатню впевненість у собі (57%), почуття розбитості (79%), стану напруженості (67%), втомленості (61%), виснаженості (42%), в'ялості (63%).

Середній бал категорії «Самопочуття» в II групі складає майже 5 балів, що свідчить про добре самопочуття, високу працездатність, середній рівень витривалості, добре здоров'я. Деякі діти відмітили свою слабкість та втому через те, що проводилось дослідження на останньому уроці.

2. В I групі середній бал категорії «Активність» знаходиться в діапазоні 3–3,5 балів, що свідчить про пасивність та відмову від участі в різних видах діяльності, малорухливість, повільність (84%). Діти вважають себе сонливими, збудливими (49%), неухважними (45%).

В II групі середній бал категорії «Активність» знаходиться в діапазоні 4–4,5 балів, що свідчить про сприятливий стан дітей. Для II групи характерна активна участь у заходах, працездатність (63%).

3. Середній бал категорії «Настрій» у I групі дітей молодшого шкільного віку знаходиться в діапазоні 3–3,5 балів, що свідчить про поганий настрій, почуття суму, похмурість, печаль. Але деякі зазначили, що знаходяться в оптимістичному настрої.

Середній бал категорії «Настрій» в II групі складає майже 4 бала, що свідчить про хороший настрій, життєрадісність.

Під час статистичної обробки було проведено порівняння середніх балів категорій САН між дітьми які мають симптоми ПТСР у зв'язку з пережитою травмою (смерть матері) після психотравми з показниками дітей, які не мають ознак ПТСР. Результати зведені у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3. Результати порівняння категорій САН у дітей з ПТСР та дітей без ПТСР

№	Категорії	I група	II група	p<
1	Самопочуття	r=0, 217	r=0, 125	0,05
2	Активність	r=0,195	r=0,154	0,01
3	Настрій	r=0,226	r=0,124	0,05

Узагальнюючи результати за трьома шкалами, ми робимо такі висновки: в I групі діти молодшого шкільного віку, які пережили смерть близької людини (матері) знаходяться в пригніченому стані, мають поганий настрій, сумні, малорухливі. В II групі, діти без ознак ПТСР знаходяться в піднесеному стані, оптимістичні, активні.

Чим вищим є рівень депресивності, тим нижчі суб'єктивні середні показники функціонального стану дітей I групи: самопочуття ($r=-0,217$; $p\leq 0,05$), активності ($r=-0,195$; $p\leq 0,05$) та настрою ($r=-0,226$; $p\leq 0,05$).

Таким чином, гіпотезу підтверджено, тобто діти з ПТСР, які пережили смерть близької людини (одного з батьків – матері) мають негативний емоційний стан (погане самопочуття, низьку активність та поганий депресивний настрій).

Дискусія. Науковці, вивчаючи питання визначення специфічних критерій ПТСР у дітей молодшого шкільного віку, сформулювали DSM-IV. В своїй роботі Пророк Н.В. «Оцінічно-описові критерії психотравми та посттравматичних станів у дорослих та дітей» описує ці критерії. Ці критерії, на нашу думку, стоять на трьох основних «стовпах» – це самопочуття, активність та настрої, які і впливають на подальший особистісний розвиток. Будь-яка психотравма призводить до низької активності, апатії, поганого самопочуття, болі в певних частинах організму, поганого настрою, злості або навпаки гіперактивності тощо.

В нашій роботі проводилось дослідження та було підтверджено, що негативне самопочуття, низька активність та поганий настрій є головними симптомами ПТСР у дітей молодшого шкільного віку, які втратили матір.

Висновки. Таким чином, під час дослідження проблеми було виявлено, що діти з ПТСР, які пережили смерть близької людини (одного з батьків – матері) мають негативний емоційний стан (погане самопочуття, низьку активність та поганий депресивний настрій).

Важливо обговорювати з дитиною теми життя та смерті. Характерними змінами в поведінці дитини молодшого шкільного віку, яка переживає кризу втрати (смерть одного з батьків) є: регресія раніше засвоєних стадій розвитку, відтворення травматичної події, головний біль, відсутність апетиту, надмірна рухливість або навпаки, повільність, наявність спалахів гніву, тривога, страх, емоційне заціпеніння, зміни в шкільній успішності, виникнення питань щодо теми смерті.

Література:

1. Андреева, А. Д. Как помочь ребенку пережить горе. Вопросы психологии. № 2. 1991. С. 11–18.
2. Баканова А. А. Детские вопросы о жизни и смерти как предмет обсуждения на родительских интернет-форумах. Электронная среда в открытом педагогическом образовании. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 102–109.
3. Максименко, С. Д., Папуча М. В., Максименко К. С. Проблеми діагностики посттравматичних станів особистості. Практична психологія та соціальна робота. 2003. №8. С. 1–4.
4. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Москва: Изд-во Эксмо, 2005. 960 с.
5. Прасол Д. В. Практична реалізація алгоритму-схеми у підготовці педагогів-психологів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку в ситуації смерті одного з батьків. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. 2017. № 1. С. 138–146. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2017_1_26 (дата звернення: 16.10.20).
6. Соловей О. А. Ознаки ПТСР у дітей та особливості кризових інтервенцій дітей, що пережили психотравмуючі події. Матеріали III Міжнар. Науково-практичної інтернет-конференції: Особистість і суспільство: методологія і практика сучасної психології, 12 травня 2016 року.
7. Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая особенности детей, лишенных родительского попечительства. Минск.: Тесей, 1999. 160 с.
8. Шрамко О. Утрата в житті дитини: психологічна допомога. Практичний психолог. Дитячий садок. 2013. № 2. 34-45.
9. Kubler-Ross E. On Children and Death: How Children and Their Parents Can and Do Cope with Death. New York: Scribner; 1997.

References:

1. Andreeva A. (1991) How to help a child survive grief. *Questions of psychology*. 2. 11-18.
2. Bakanova A. A. (2017) Children's questions about life and death as a subject of discussion on parent Internet forums. Electronic environment in open pedagogical education. St. Petersburg : RGPU im. A.I. Gertsen.
3. Maksymenko S. (2003) Problems of diagnosis of post-traumatic states of personality . *Practical psychology and social work*. 8. 1-4.
4. Malkina-Pykh I. (2005) Psychological assistance in crisis situations. Moscow: Eksmo.
5. Prasol D. (2017) Practical implementation of the algorithm-scheme in the preparation of teachers-psychologists to work with children of primary school age in the situation of death of one of the parents / DV Prasol // Scientific Bulletin of the Nikolaev National University named after VO Sukhomlinsky. Series: Psychological Sciences. 138-146. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2017_1_26 (access date: 16/10/20).
6. Solovei O. Signs of PTSD in children and features of crisis interventions of children who have experienced traumatic events. Materials III International. Scientific and practical Internet conference: Personality and society: methodology and practice of modern psychology, May 12, 2016.
7. Furmanov I., Aladdin A., Furmanova N. (1999) Psychological features of children deprived of parental care. Minsk: Tesey.
8. Shramko O. (2013) Loss of a child's life: psychological help. *Practical psychologist. Kindergarten*. 2. 34-45.
9. Kubler-Ross E. (1997) On Children and Death: How Children and Their Parents Can and Do Cope with Death. New York: Scribner.

Irina Litvinenko

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

Svitlana Makusheva

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

SOME QUESTIONS ABOUT THE CHILD'S EXPERIENCE OF LOSS CRISIS (DEATH OF THE PARENTS – THE MOTHER) OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The article is related to the theoretical analysis of a child of primary school age who is experiencing a crisis of loss, namely the death of a loved one (one of the parents - the mother). The concepts of «grief», «loss crisis», «psychotrauma» and «post-traumatic stress disorder» were also analyzed. We also touched upon the issue of the type of loss crisis during the analysis. Primary school children have a specific emotional sphere for their development - we have considered this issue in more detail in a scientific article. The main reactions of the child to the loss of a loved one are also described. The death of a loved one has a certain individual imprint on the life of any person or child. Therefore, the impact of the death of a loved one on the present and future of the child was considered. Too often, relatives or guardians living with a child misbehave with a younger student, which also affects the child's emotional state and has a significant impact on his or her personal development. In our work, this problem was also considered as the main cause of the development of a child of primary school age not only depression but also post-traumatic stress disorder, which is a

serious intervention for the already vulnerable psyche of the child. Post-traumatic stress disorder (PTSD) in children of primary school age who survived the death of one of the parents – the mother – is considered.

The article emphasizes that the emotional sphere in children and adolescents is particularly reactive, so mental trauma (loss crisis) affects them more than adults. However, it is necessary to take into account the smaller depth of feelings, the rapid change of mood in children, due to which psychogenic reactions in them are shorter.

We also considered in the article the reasons for the development of post-traumatic stress disorder in children of primary school age. The scientific article considered post-traumatic stress disorder at the emotional, cognitive and behavioral levels in a child of primary school age who has lost a loved one. The article examines children of primary school age with post-traumatic stress disorder who have lost a loved one – the mother, the presence of a negative emotional state (malaise, low activity and poor depressed mood) and the results were confirmed by statistical processing.

Key words: *crisis of loss, grief, primary school age, PTSD, trauma, anger.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-29-34
УДК 159.9

Н. Л. РУДА,
кандидат психологічних наук, доцент
ORCID: 0000-0002-5296-4536
Email: natik.rudaya5@gmail.com
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

О. Т. НІКОЛІНА,
студент факультету педагогіки та психології
Email: mococola16@gmail.com
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

ЗВ'ЯЗОК ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ З ПСИХОЛОГІЧНОЮ ГОТОВНІСТЮ ВЧИТЕЛІВ ДО ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Анотація. Проблема психологічної готовності вчителів до професійної діяльності завжди була гостроактуальною. Але сучасні умови змушують адаптуватися педагогів до будь-яких викликів. Однією з таких умов став вимушений перехід до змішаної форми навчання. В аспекті даної проблеми невирішеним залишається питання психологічної готовності вчителів до будь-яких викликів сьогодення, а також роль вольової саморегуляції у структурі психологічної готовності вчителя. Вивчення феномена психологічної готовності до використання змішаного навчання у професійній діяльності вчителя передбачає акцентування уваги на ряді проблем, які одночасно є факторами, що ускладнюють формування психологічної готовності. Метою дослідження є визначення зв'язку вольової саморегуляції з психологічною готовністю до роботи за змішаною формою навчання. У статті розглядаються теоретичні аспекти психологічної готовності вчителів до змішаної форми навчання, зокрема вольовий компонент. Наведено результати емпіричного дослідження, в якому взяли участь 30 вчителів загальноосвітніх шкіл різного віку та професійного стажу міста Миколаєва. Досліджено один із компонентів психологічної готовності вчителів до змішаної форми навчання – вольова саморегуляція, який включає в себе показники наполегливості та самовладання та її зв'язок з психологічною готовністю педагога. Дослідження вольового компоненту виявило, що рівень самовладання та наполегливості у більшості вчителів знаходиться на середньому та низькому рівнях. Проте, результати анкети відзначили, що більшість вчителів суб'єктивно визначають себе психологічно готовими до змішаної форми навчання. Констатовано, що суб'єктивні показники не співпадають з результатами об'єктивного дослідження. Дослідження стало підґрунтям до розробки комплексу вправ, спрямованих на підвищення компонентів психологічної готовності.

Ключові слова: психологічна готовність, змішана форма навчання, компоненти психологічної готовності, вольова саморегуляція, вольовий компонент.

Вступ. Психологічна готовність завжди була однією із умов ефективної професійної діяльності. Мінливість сучасного освітнього середовища ставить цю проблему на перше місце. Перший досвід, у вигляді переходу на дистанційну форму навчання, показав, що вчителі були неготові до раптової зміни умов викладання [14].

Незважаючи на досвід навчання під час весняного карантину, численна кількість педагогів й досі залишається не підготовленими до нових умов навчання. Дистанційне навчання протягом багатьох років використовують у США, Західній Європі та Японії. Зарубіжні країни активно наголошують на впровадженні не лише дистанційної, а й змішаної форми навчання.

З метою адаптації до сучасних освітніх умов дистанційну форму замінила змішана форма навчання (blended learning), як систему навчання,

яка являє собою поєднання очного навчання та дистанційного. Оскільки професійна діяльність вчителя вимагає пристосування до будь-яких змін умов навчання, тому готовність до впровадження технологій дистанційного навчання також являється частиною розвитку професійної компетентності педагога.

У педагогічній літературі доки відсутнє цілісне уявлення про готовність вчителів до реалізації змішаного навчання. Проблемі психологічної готовності вчителів до реалізації професійної діяльності присвячено наукові праці J. W. Berry [17], N. Eisenberg [18], L. Darling-Hammond [19], J. T. Gibson [20], O. Rank [21]. Зокрема проблему психологічної готовності вчителів до професійної діяльності досліджували: О. Г. Асмолов [1], М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович [5], Н. Д. Левітов [6], Л. В. Потапкіна [8],

С. М. Стрельбицька [10], І. І. Чеснокова [11], О. Б. Шевельова [12].

Розглядаючи психологічну готовність педагога до професійної діяльності, більшість авторів вважають, що стійка готовність вчителя може бути позначена як структура, яка включає в себе: позитивне ставлення до діяльності; особистісні риси, адекватні вимоги діяльності; необхідні знання та навички [7].

Одними з основних досліджень проблем психологічної готовності до професійної діяльності є роботи М. І. Дьяченко і Л. А. Кандилович, які розглядають психологічну готовність як суттєву передумову цілеспрямованої професійної діяльності та виділяють наступні компоненти психологічної готовності: а) мотиваційний; б) пізнавальний; в) емоційний; г) вольовий [5].

А. А. Деркач, досліджуючи проблему готовності до професійної діяльності, визначає її як цілісний прояв всіх сторін особистості фахівця та виділяє наступні компоненти: 1) пізнавальний; 2) емоційний; 3) мотиваційний компоненти [3]. Ф. М. Рекешева виділяє наступні компоненти психологічної готовності до професійної діяльності: 1) когнітивний; 2) емоційний; 3) мотиваційно-ціннісний, які визначають рівень розвитку готовності до професійної діяльності [9].

К. Дурай-Новакова розглядає психологічну готовність вчителів як складне структурне утворення, основою якого є позитивні установки, мотиви і усвідомлення цінності педагогічної праці. До компонентів готовності дослідниця включає: мотиваційний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, установчо-поведінковий, орієнтаційно-пізнавальний [4].

На думку вчених, саме психологічна готовність до професійної діяльності допомагає успішно виконувати свої обов'язки, зберігати самоконтроль і видозмінювати свою діяльність при появі нових умов праці [2].

Особливої уваги заслуговує вольовий компонент, оскільки він являється недостатньо вивчений в структурі психологічної готовності. У даному аспекті вольовий компонент визначається у контексті психологічної саморегуляції, що обумовлює швидкість адаптації до зміни умов середовища; самоконтроль та наполегливість. Важливо поставити акценти саме на вольовому компоненті психологічної готовності вчителів, де наголос стоїть на адаптації до нових умов, оскільки процесуальні компоненти являють собою лише методи роботи, які можуть видозмінюватись залежно від викликів сьогодення.

Отже, метою дослідження є визначення зв'язку вольової саморегуляції з психологічною

готовністю до реалізації змішаної форми навчання.

Для досягнення мети були визначені наступні завдання роботи: 1. Провести теоретичний аналіз проблеми особливостей прояву вольової саморегуляції як компоненту психологічної готовності до змішаної форми навчання та виокремити недостатньо досліджені аспекти проблеми. 2. Експериментально встановити рівень вольової саморегуляції та професійної готовності вчителів до змішаної форми навчання. 3. Емпіричним шляхом дослідити зв'язок вольової саморегуляції з психологічною готовністю до роботи за змішаною формою навчання.

Матеріали. Вибірка: У дослідженні взяли участь 30 вчителів різного віку та професійного стажу роботи, що викладають в середніх та старших класах загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 39 міста Миколаєва.

Методи: 1. Теоретичні: аналіз наукової літератури за темою дослідження та узагальнення здобутої інформації, системний аналіз та інтерпретація отриманих даних. 2. Емпіричні: Для визначення вольової саморегуляції психологічної готовності вчителів до змішаної форми навчання було використано опитувальник А. В. Зверькова, Е. В. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції», який містить 3 шкали: «Загальний показник», «Наполегливість» та «Самовладання». Для діагностики рівня психологічної готовності була застосована авторська анкета «Дослідження психологічної готовності вчителів до роботи за змішаною формою навчання». 3. Методи математичної обробки: кутове перетворення Фішера

Результати. Використання методики «Дослідження вольової саморегуляції» А. В. Зверькова, Е. В. Ейдмана дозволила визначити рівень вольових зусиль вчителів, а також рівень їх наполегливості та самовладання в нових умовах праці. Обробка та аналіз загального показника вольової саморегуляції дали змогу дійти до висновку про те, що: майже половина вчителів (47%) виявляють середній рівень вольових зусиль, тобто дані респонденти можуть лише в деяких випадках контролювати себе. Низький рівень був виявлений у 30 % вчителів, що свідчить про труднощі з контролем вольових зусиль. Варто зауважити, що лише 23% вчителів відзначаються високим рівнем вольової саморегуляції. Узагальнені дані представлені на рисунку 1.

Результати за субшкалою «Наполегливість» опитувальника вольової саморегуляції дають змогу стверджувати, що 43% вчителів характеризуються високим рівнем наполегливості, це працездатні люди, які активно прагнуть досягти

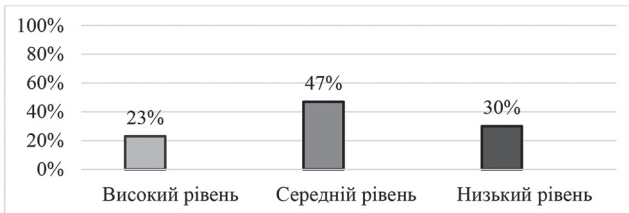


Рис. 1. Загальний показник вольової саморегуляції

успіху в нових умовах та здатні долати власні труднощі. Середній рівень виявлений у 27% вчителів, тобто наполегливість у даних респондентів проявляється ситуативно. Серед учасників дослідження третина (30%) відзначаються низьким рівнем наполегливості, що свідчить про знижений тонус працездатності та адаптації до нових умов викладання.

Результати субшкали «Самоконтроль» засвідчили наступні показники: високий рівень самоконтролю присутній лише у 43% вчителів, які добре володіють собою в різноманітних ситуаціях, емоційно стійкі, готові до сприймання нового. 33% вчителів відзначаються середнім рівнем самовладання, що свідчить про наявність труднощів у володінні собою. Варто зазначити, що низький рівень був виявлений у 27% вчителів, які не готові до зміни умов навчання, нестійкі та мають труднощі у володінні собою. Дані у відсотковому співвідношенні можна побачити на рисунку 2 та 3.

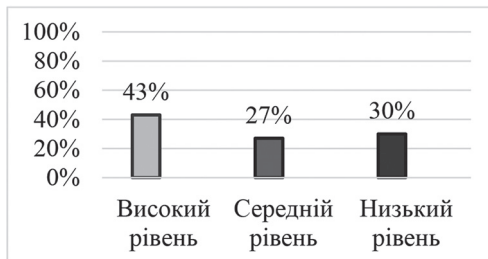


Рис. 2. Субшкала наполегливості

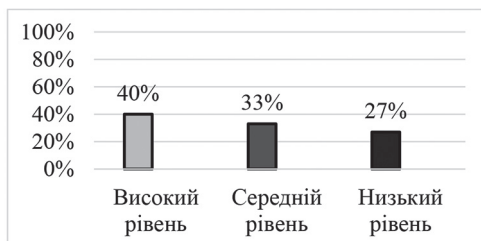


Рис. 3. Субшкала самовладання

За результатами авторської анкети «Дослідження психологічної готовності вчителів до роботи за змішаною формою навчання» було визначено рівень психологічної готовності вчителів до змішаної форми навчання. Аналізуючи дані, варто відзначити наступні факти: більше

третини вчителів (46%) мають високий рівень психологічної готовності, тобто вчителі суб'єктивно відзначили себе адаптованими до нових умов праці. Середній рівень психологічної готовності до роботи за змішаною формою навчання був виявлений у 37% вчителів, що свідчить про незначні труднощі з адаптацією до нових умов. Серед учасників дослідження 17% вчителів відзначаються низьким рівнем психологічної готовності, що свідчить про значні труднощі в адаптації до нових умов професійної діяльності, неготовність до змін у освітньому просторі.

Підсумовуючи дані анкетування можна зробити висновок: попри вже наявний досвід дистанційного навчання під час карантину в першому півріччі, майже третина вчителів досі не мають достатнього рівня психологічної готовності до роботи за змішаною формою навчання та є непередготовленими до нових умов праці. Також, варто зазначити, що вчителі оцінювали власний стан психологічної готовності до роботи за змішаною формою навчання суб'єктивно, тобто вони можуть бути готові теоретично, але при зіткненні з новими умовами праці можуть зазнати труднощів, вірогідність не впоратись з якими дуже висока.

З результатами статистичної обробки даних щодо виявлених статистично значущих зв'язків можна ознайомитись у таблиці 1.

Підсумовуючи отриманий матеріал, можна стверджувати, що дослідження вольової саморегуляції виявилорівень вольових зусиль, самовладання та наполегливості у більшості вчителів на середньому та низькому рівнях. Це свідчить про те, що суб'єктивні показники не співпадають з результатами об'єктивного дослідження. Також варто відзначити, статистично підтверджений зв'язок вольової саморегуляції з психологічною готовністю вчителів до роботи за змішаною формою навчання. Отже, гіпотеза, висловлена на початку дослідження доведена.

Дискусія. Аналізуючи результати нашого дослідження, можна сказати, що загалом вчителі суб'єктивно та об'єктивно неготові до роботи з дистанційною та змішаною формами навчання. Дослідження свідчить, що задовго до введення на території України дистанційного навчання вчителі відверто заявляли про свою неготовність задовольняти сучасні вимоги педагогів. Таких вчителів виявилось 70% [13].

За результатами опитування 29-ти тисяч вчителів, близько 80% вчителів зіткнулися з проблемами при переході на дистанційне навчання в зв'язку з пандемією [15].

Таблиця 1

Група	Загальний показник вольової саморегуляції	
	Яскраво виражений ефект (високий + середній)	Не яскраво виражений ефект (низький)
Психологічно готові	83%	17%
Психологічно неготові	50%	50%
Критерій Фішера φ $1,63 \leq \varphi \leq 2,31$	1,93	1,93
	$p = 0,026$	$p = 0,026$
Група	Субшкала Наполегливості	
	Яскраво виражений ефект (високий + середній)	Не яскраво виражений ефект (низький)
Психологічно готові	83%	17%
Психологічно неготові	58%	42%
Критерій Фішера φ $1,63 \leq \varphi \leq 2,31$	1,5	1,5
	$p = 0,067$	$p = 0,067$
Група	Субшкала Самовладання	
	Яскраво виражений ефект (високий + середній)	Не яскраво виражений ефект (низький)
Психологічно готові	89%	11%
Психологічно неготові	50%	50%
Критерій Фішера φ $1,63 \leq \varphi \leq 2,31$	2,68	2,39
	$p = 0,002$	$p = 0,007$

Як показало проведене експрес-опитування, 45% респондентів вважають, що їм достатньо знань для організації навчального процесу в дистанційному і змішаному форматах. Однак заклопотаність викликає той факт, що в ході дослідження було виявлено – серйозні труднощі і недостатню компетентність у підготовці та проведенні дистанційних уроків відчувають 34% опитаних вчителів [16]. Таку саму тенденцію зафіксовано і в нашому дослідженні, в якому констатовано, що рівень психологічної готовності загалом знаходиться на середньому рівні

Висновки. Узагальнюючи викладені в роботі результати теоретичних і експериментальних досліджень, можна зробити такі висновки:

Психологічна готовність є умовою успішної професійної діяльності. Проблема психологічної готовності вчителів залишається важливою й актуальною, оскільки сьогодення ставить нові виклики перед системою освіти.

Особливого значення набуває саме на психологічних компонентах готовності вчителів до професійної діяльності, оскільки процесуальні компоненти являють собою лише методи роботи, які можуть видозмінюватись залежно від викликів сьогодення.

В ході емпіричного дослідження виявлено, що показники середнього та низького рівня вольових зусиль у більшості вчителів переважають. Результати субшкали «Самоконтроль» засвідчили, що високий рівень самоконтролю присутній майже у половини вчителів. Субшкала «Наполегливості» виявила, що 27% вчителів мають середній рівень, а третина відзначаються низьким рівнем наполегливості. Але результати суб'єктивної анкети констатували, що більше третини вчителів мають високий рівень психологічної готовності.

Це свідчить проте, що вчителі можуть бути готові теоретично, але при зіткненні з новими умовами праці можуть зазнати труднощів, вірогідність не впоратись з якими дуже висока.

Встановлено наявність прямого зв'язку між вольовою саморегуляцією та психологічною готовністю вчителя до роботи за змішаною формою навчання.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані розробкою комплексної програми, спрямованої на підвищення рівня вольової саморегуляції та психологічної готовності вчителів до змішаної форми навчання.

Література:

1. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2015. С. 447.
2. Водоп'янов Д. А. Феномен психологічної готовності студентів-майбутніх психологів до професійної діяльності. Теорія та методологія. 2017. № 4. С. 42.
3. Деркач А. А., Водоп'янов Д. А. Теоретические основы психологической готовности студентов – будущих психологов к профессиональной деятельности. Теория и методология. Акмеология. 2017. № 2. С. 7–13.
4. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. Наук. М., 1983. С. 198–215.

5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во ГБУ. 1985. С. 175.
6. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека М.: Просвещение. 1964. С. 344.
7. Мінюрова С. А. Професійна прихильність педагогів як показник психологічної готовності до впровадження професійного стандарту. Освіта і наука. 2017. №19(8). С. 90-108.
8. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 198-207.
9. Рекешева Ф. М. Умови розвитку психологічної готовності до професійної діяльності студентів-психологів: дис. канд. психол. наук. Астрахань. 2007. С. 20.
10. Стрельбицька С. М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. Збірник наукових праць одеського національного університету. Серія: «Педагогічні науки». 2016. С.147-157.
11. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. 1981. С. 323.
12. Шевельова О. Б. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Педагогічні науки. 2017. № 2/88. С. 53-64.
13. Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць. Переяслав – Хмельницький. 2006. Вип.20. 400 с.
14. Навчальний рік даремно? Чому українська система освіти не готова до онлайн-навчання. URL: <https://hub1news.com> (дата звернення 16.10.20).
15. Исследование: учителя столкнулись с проблемами дистанционного обучения. URL: <https://ria.ru/20200407/1569666546.html> (дата звернення 27.10.20).
16. Результаты экспресс-опроса ФИРО РАНХиГС по готовности российских школ к новому учебному году в условиях повышенной эпидемиологической опасности. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/890-analiz-gotovnosti-k-shkole-rezultaty-oprosa> (дата звернення 27.10.20).
17. Berry J. W. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. Applied psychology. 2006. Т. 55. №. 3. С. 303-332.
18. Eisenberg N., Valiente C., Eggum, N. D. Self-Regulation and School Readiness. Early education and development. 2010. №21(5). С. 681-698.
19. Darling-Hammond L. Constructing 21st-century teacher education. Journal of Teacher Education. 2006. № 57(3), С. 300-314.
20. Gibson Janice T. Goals of educational psychology in teacher preparation: A discipline approach. Contemporary Educational Psychology. 1976. № 2 (1). С.102-107.
21. Rank O. Modern Education: A Critique of Its Fundamental Ideas, New York: Agathon Press. 1968. С. 243.

References:

1. Asmolov, A. G. (2015). Optics of education: sociocultural perspectives. 2nd edition. Publishinghouse Enlightenment, Moscow.
2. Vodopyanov D. A. (2017). The phenomenon of psychological readiness of psychologists to professional activity. Theory and methodology. 4, 42.
3. Derkach, A. A., & Vodopyanov, D. A. (2017). Theoretical foundations of psychological readiness of students-future psychologists for professional activities. Acmeology, (2 (62)).
4. Durai-Novakova K. M. (1983). Formation of professional readiness of students for pedagogical activity (Doctoral dissertation).
5. Dyachenko, M. I., & Kandivovich, L. A. (1976). Psychological problems of readiness for activity. BSU Publishing House.
6. Levitov N. D. (1964). On the psychological state of man. M.: Education., 344.
7. Minyurova S. A. (2017). Professional commitment of teachers as an indicator of psychological readiness to implement the professional standard. Education and Science. 19(8), 90-108.
8. Potapkina, L. V. (2015). Readiness for professional performance as a psychological and pedagogical problem. Collection of Science Works of the National Academy of State Border Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, (1), 198-207.
9. Rekesheva F. M. (2007). Conditions for the development of psychological readiness for professional activity of students-psychologists: Dissertation
10. Strelbytska S. M. (2016). Psychological readiness for professional activity of future social workers in higher education. Collection of scientific works [Odessa National University]. Pedagogical Sciences, 147-157.
11. Chesnokova I. I. (1981) The problem of self-awareness in psychology: Book.
12. Shevelyova, O. B. (2017). Improving the professional training of future primary school teachers. Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Pedagogical Sciences, (2), 287-291.
13. School of the first degree: theory and practice (2006): Collection of scientific works Pereyaslav - Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda, 20, 400.
14. The school year is in vain. Why the Ukrainian education system is not ready for online learning. URL: <https://hub1news.com> (accessed 16.10.20).

15. Research: Teachers faced problems with distance learning. URL: <https://ria.ru/20200407/1569666546.html> (access date 27.10.20).
16. Results of the express survey of FIRO RANChIGS on the readiness of Russian schools for the new school year in conditions of increased epidemiological danger. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/890-analiz-gotovnosti-k-shkole-rezultaty-oprosa> (access date 27.10.20).
17. Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
18. Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.
19. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
20. Gibson, J. T. (1976). Goals of Educational Psychology in Teacher Preparation: A Discipline Approach. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 2.
21. Rank, O. (1968). *Modern Education: A Critique of Its Fundamental Ideas*. New York.

Natalia Ruda

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

Oleksandra Nikolina

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

THE RELATIONSHIP BETWEEN VOLUNTARY SELF-REGULATION AND PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF TEACHERS FOR BLENDED LEARNING

Abstract. *The article deals with the problem of teachers' psychological preparation to the blended learning. The readiness of the teacher is one of the main issues that need psychological support and development. The problem of the psychological readiness of teachers to engage in an occupation has always been acute. However, the modern environment forces teachers to adapt to all challenges. One of such conditions was the forced passage to a blended learning. As far as this issue is concerned, the issue of psychological preparation of teachers for all the challenges of today is still unresolved, as well as the role of voluntary self-regulation in the structure of psychological preparation of teachers. The study of the phenomenon of psychological preparedness for the use of blended learning in teachers' professional activities involves concentrating on a number of issues. These factors further complicate the training of psychological preparation. The purpose of the study is to identify the relationship between voluntary self-regulation and psychological ability to work in blended learning. The article discusses the theoretical aspects of teachers' psychological preparation for blended learning, particularly the voluntary component.*

The article deals with the empirical results of the study of the structure of psychological readiness of school teachers to use blended learning technologies. The research involved 30 teachers of different age and representing different levels of education. A questionnaire aimed at diagnosing the psychological readiness of the use of blended learning technologies is developed. One of the components of teachers' psychological readiness for a blended form of learning is studied - volitional self-regulation, which includes indicators of persistence and self-control and its connectedness with the psychological readiness of the teacher. The study of the volitional component revealed that the levels of self-mastery and perseverance of most teachers are at medium and low levels. However, the results of the study showed that most teachers subjectively define themselves as psychologically ready for a blended form of education. It is submitted that the subjective indicators do not coincide with the results of the objective study. The study has become the basis for the development of a set of exercises to augment the components of psychological preparedness.

Key words: *psychological readiness, blended form of education, components of psychological readiness, volitional self-regulation, volitional component.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-35-40
УДК 159.9

Н. Л. РУДА,

кандидат психологічних наук, доцент

ORCID: 0000-0002-5296-4536

Email: natik.rudaya5@gmail.com

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

М. О. КУЗЬМІНА,

студент факультету педагогіки та психології

Email: kuzmina.mary.13@gmail.com

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

ВПЛИВ КІБЕРБУЛІНГУ НА ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ У ВЧИТЕЛІВ

Анотація. У даній статті висвітлюється проблема кібербулінгу вчителя і досліджується її вплив на задоволеність вчителів своєю професією. Розглянуто задоволеність вчителя різними аспектами його роботи. Визначено, що явище кібербулінгу стало доволі поширеним в умовах дистанційного навчання, адже спілкування вчителя з учнями перемістилося в онлайн простір. Цю проблему з тих чи тих причин замовчують, не обговорюють, не афішують випадки знущань. Педагогічний колектив, дбаючи про власну репутацію, ігнорує її. За таких умов проблема не зникає, а навпаки, набуває більших обсягів та запевнює кривдників у їхній безкарності. Замовчування проблеми кібербулінгу вчителя призведе до подальшого зростання насильства в освітньому середовищі. Тому ігнорувати цю проблему неможливо, оскільки вчитель постійно взаємодіє з дітьми та може переносити свої негативні емоції на учнів. Розглянуто наявність зв'язку між кібербулінгом та задоволеністю професійною діяльністю у вчителів. Представлено результати дослідження кібербулінгу та задоволеності професійною діяльністю вчителів. У дослідженні взяли участь загалом 30 вчителів загальноосвітніх шкіл міста Миколаєва різного віку та стажу. Виявлено, що загалом більше третини респондентів стикнулися з явищем кібербулінгу. З них майже половина вказала, що знають про випадки кібератак на їхніх колег. Найчастіше кібербулінгу вчителі піддавалися з боку батьків та від змішаної групи булерів (батьки + учні). З огляду на результати дослідження задоволеності роботою, вчителі показали високі результати. Зауважено, що рівень задоволеності професійною діяльністю відрізняється у вчителів, які зазнавали кібербулінгу. Також відзначено, що загальний показник задоволеності роботою вищий у вчителів, які не стикалися у своїй професійній діяльності з кібербулінгом. Констатовано, що явище кібербулінгу має вплив на рівень задоволеності вчителів професійною діяльністю.

Ключові слова: булінг, кібербулінг, кібербулінг вчителів, професійна діяльність, задоволеність роботою.

Вступ. Проблема кібербулінгу активно вивчається психологами в рамках дослідження безпеки освітнього середовища. Науковці ретельно розглядають проблему кібербулінгу по відношенню до дітей та підлітків, і, в той же час, практично не висвітлюється проблема кібербулінгу вчителя. Під час карантину вчителі стикнулися з багатьма перешкодами, в тому числі і в кіберпросторі.

Поняття кібербулінгу визначають як агресивні, навмисні дії, що здійснюються групою або окремою особою з використанням електронних форм комунікації, повторно чи з плином часу проти жертви, яка не може захистити себе [9].

Кібербулінг або онлайн-цькування походить від поняття «булінг». Уперше цей термін (з англ. «bully» – хуліган, забіяка, грубіян, насильник) з'явився на початку 70-х рр. ХХ ст., тоді група дослідників вивчала явище насильства між дітьми в школі. В 1993 р. вперше було опубліко-

ване визначення булінгу, як явища систематичної агресивної поведінки, що включає нерівність соціальної влади або фізичної сили (міжнародний термін «bullying» – англ. залякування, цькування) [7].

Розглядом даного питання займаються такі закордонні вчені: Р. Ковальські [6], С. Лімбер [6], П. Агатстон [6], Д. Ольвеус [7], Е. Ролланд [8], П. Хайнеманн [8], Д. Лейн [2]. Серед українських вчених проблему активно висвітлюють: Л. Найдьонова [3], О. Лапа [1], А. Чернякова [4].

Явище булінгу широко відоме через його поширеність в освітньому просторі. Нині стали доволі розповсюдженими випадки булінгу по відношенню до вчителів. З 2019 року вступили в силу норми закону «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», який визначає поняття булінгу та міри покарання за скоєння цього діяння [12]. Згідно до закону виокремлюють

булінг, як психологічне, фізичне, економічне, сексуальне насильство, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, тобто кібербулінг.

Жертвами булінгу нерідко стають вчителі – вони потерпають від насилля з боку учнів та їхніх батьків, насамперед від психологічного, але відомі випадки і фізичного. Так, за даними інформаційних порталів новин, насилля над вчителем може призвести до серйозних психологічних наслідків, навіть до спроб суїциду [15]. Авторитет вчителя не витримує тиску з боку агресивно налаштованих дітей, деякі випадки доходять вже до судових розглядів [11], [14]. Трапляються випадки булінгу і з боку батьків учнів, тоді булінг може мати вигляд фізичного насилля, що також висвітлюють інформаційні джерела [13].

Згідно Л. Пилипчук, вчителіне скаржаться масово на булінг, але останнім часом такі випадки трапляються все частіше. «Найпопулярніші» ситуації – школярі регулярно ображають педагога словесно, ігнорують його чи влаштовують «бойкоти» («не хочу нічого вчити, що ви мені зробите?») [17].

Лікар-психолог Наталія Липка, член Асоціації корекційних педагогів України, зазначила, що під час дистанційного навчання булінг щодо вчителів став більш масовим. На думку вченої, учні, знаходячись вдома, відчувають свою непокарність. Вчителі також не знають, як правильно чинити, адже тепер школяр не знаходиться поруч, його неможливо викликати після уроків і провести наодинці виховну бесіду. Проте найбільшою проблемою стає поведінка батьків, які в присутності школяра починають критикувати систему освіти та вчителів. Саме їхні коментарі згодом спонукають дитину зневажливо ставитись до педагога [10].

Здійснення батьками та учнями стресових ситуацій для вчителя, може негативно позначатися на діяльності та ефективності роботи педагога. Також можливий негативний вплив на задоволеність роботою. Не випадково більшість педагогічних працівників чітко усвідомлюють, що навряд чи можна визнати школу успішно працюючою, якщо в ній досягають добрих показників навченості й вихованості школярів, і поряд із цим педагоги знаходяться у стані дискомфорту та не палають бажанням працювати.

Отже метою нашого дослідження було визначення впливу кібербулінгу на задоволеність вчителів професійною діяльністю.

Матеріали. У дослідженні, результати яких викладені у статті, взяли участь 30 вчителів різного віку та професійного стажу роботи, що ви-

кладають в середніх та старших класах загальноосвітньої школи I-III ступенів № 39 м. Миколаєва. *Методи.* 1) Теоретичні: аналіз наукової літератури за темою дослідження та узагальнення здобутої інформації, системний аналіз та інтерпретація отриманих даних. 2) Емпіричні: авторська анкета «Дослідження кібербулінгу вчителів в умовах дистанційного навчання» та «Діагностичне анкетування оцінки рівня задоволеності своєю професією» (О. М. Чоросова, Р. Є. Герасимова). 3) Методи математичної обробки: елементи описової статистики, а саме: формули середніх значень та процентні співвідношення, кутове перетворення Фішера.

Результати. За результатами опитування із застосуванням авторської анкети «Дослідження кібербулінгу вчителів в умовах дистанційного навчання», було визначено, що більше третини респондентів стикалися з явищем кібербулінгу (37%), з них 45% вказали, що знають про випадки кібератак на їхніх колег. Більше третини випадків кібербулінгу чинилися з боку батьків (36%), найбільш популярними формами кібератак були виявлені: «Неконструктивна критика в соціальних мережах» та «Підбурювання батьків до ігнорування інформації від вчителя у бесіді класу (прохання, звернення тощо)». Така сама кількість респондентів (36%) зазнала кібербулінгу від змішаної групи агресорів (батьки + учні). Кібербулінгу з боку учнів піддалося більше 1/5 опитуваних (26%), найбільш популярними формами кібератак були виявлені: «Неконструктивна критика в соціальних мережах», «Зрив уроку» та «Тролінг». Від них постраждала найбільша кількість опитуваних.

Використання методики «Діагностичне анкетування оцінки рівня задоволеності своєю професією» дозволило визначити рівень задоволеності респондентів умовами професійної діяльності. Дані у відсотковому співвідношенні можна побачити на рисунку 1.

Як бачимо, у досліджуваних вчителів переважає високий рівень задоволеності майже за всіма шкалами, окрім шкали «Задоволеність умовами праці», де високий та середній рівень задоволеності визначається у однакової кількості респондентів (40%). За шкалами «Ставлення до навчального закладу» (80%), «Стосунки між педагогами» (73%), «Ставлення до керівництва школи» (73%), «Ставлення до педагогічного колективу» (80%) визначено найбільші показники задоволеності. Це свідчить про те, що ступінь задоволеності керівництвом та організацією в цілому знаходиться на високому рівні. Загальний ступінь задоволеності можна визначити, як позитивний, оскільки переважна більшість опита-

них мають високий (68%) та середній (26%) ступінь задоволеності. І лише невелика частина опитаних (7%) має низький ступінь задоволеності професійною діяльністю. Результати статистичної обробки даних щодо виявлених статистично значущих зв'язків наведено у таблицях 1 та 2.

Підсумовуючи отримані результати, можна стверджувати, що вчителі, які стикнулися з явищем кібербулінгу на власному досвіді, мають нижчі показники задоволеності професійною діяльністю. Статистично підтверджено зв'язок професійної задоволеності вчителів із кібербулінгом. Зв'язок встановлено за такими шкалами: «Ставлення до навчального закладу», «Стосунки між педагогами», «Задоволеність педагога своїм статусом у колективі», «Ставлення до учнів».

Дискусія. Порівнюючи результати нашого дослідження кібербулінгу вчителів з результатами досліджень, проведених в останні 15 років, ми дійшли схожих висновків – приблизно треті-

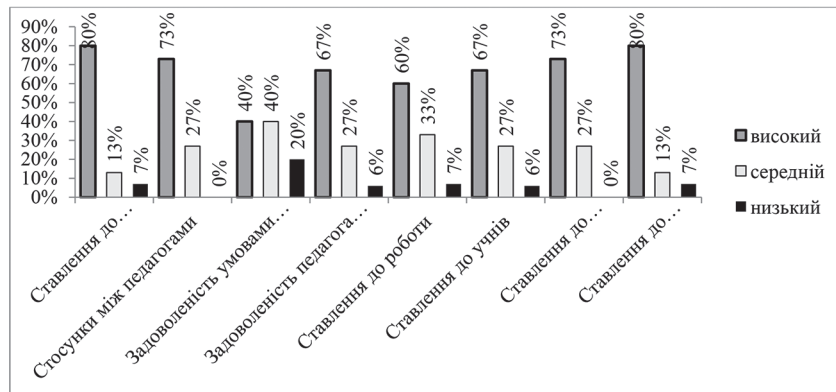


Рис. 1. Загальні показники задоволеності професією

на вчителів (33%) зазнає різних форм кібербулінгу з боку учнів та їхніх батьків. Опитування Національної асоціації шкільних рад США, проведене в 2006 році, підтвердило, що 26% вчителів та директорів в США стали жертвами кіберзалякування своїх учнів. Більше 40% респондентів вважають, що поведінка учнів значно погіршилася за останні два роки [20].

За даними Національного дослідницького університету «Вища школа економіки» 90% учителів знають, що таке переслідування з боку

Таблиця 1

Яскраво виражений ефект (високий рівень)				
Шкала	Стикалися з кібербулінгом	Нестикалися з кібербулінгом	Критерій Фішера ϕ $1,63 \leq \phi \leq 2,31$	
Ставлення до навчального закладу	64%	89%	1,61	$p = 0,054$
Стосунки між педагогами	45%	89%	2,62	$p = 0,003$
Задоволеність умовами праці	27%	47%	1,1	
Задоволеність педагога своїм статусом у колективі	36%	84%	2,72	$p = 0,002$
Ставлення до роботи	46%	68%	1,18	
Ставлення до учнів	36%	84%	2,72	$p = 0,002$
Ставлення до керівництва школи	73%	74%	0,06	
Ставлення до педагогічного колективу	82%	88%	0,45	

Таблиця 2

Не яскраво виражений ефект (середній + низький рівень)				
Шкала	Стикалися з кібербулінгом	Не стикалися з кібербулінгом	Критерій Фішера ϕ $1,63 \leq \phi \leq 2,31$	
Ставлення до навчального закладу	36%	11%	1,61	$p = 0,054$
Стосунки між педагогами	55%	11%	2,62	$p = 0,003$
Задоволеність умовами праці	73%	53%	1,1	
Задоволеність педагога своїм статусом у колективі	64%	16%	2,72	$p = 0,002$
Ставлення до роботи	54%	32%	1,18	
Ставлення до учнів	64%	16%	2,72	$p = 0,002$
Ставлення до керівництва школи	27%	26%	0,06	
Ставлення до педагогічного колективу	18%	12%	0,45	

учнів або їх батьків, опитування було проведено серед 2800 педагогів із 75 регіонів Росії [16].

Згідно з британським дослідженням, проведеним NASUWT (союз, що об'єднує вчителів з Англії, Північної Ірландії, Шотландії та Уельсу), в якому брали участь понад 7500 вчителів, 21% британських вчителів стали жертвами кіберзущань. Найпоширенішими формами кібератак на вчителів були завантаження та обмін принизливими та образливими повідомленнями, коментарями щодо вчителів та інші форми вербальної агресії в соціальних мережах та на інтернет-форумах. Більше чверті викладачів (26%) підтвердили, що бачили відео та фотографії, зроблені учнями без їхньої згоди та опубліковані в Інтернеті. Згідно з дослідженням, 64% вчителів зазнавали зущань від учнів, 27% – від батьків учнів та 9% – від змішаної групи агресорів (батьки + учні). Більше половини вчителів (58%) не повідомляли про це керівництву школи чи поліції про те, що над ними зущаються та принижують. Майже 2/3 з них (64%) відповіли, що вважають, що навіть якщо вони повідомлять поліції чи керівництву, нічого не трапиться [19].

Кіберзущання над викладачами у формі «кібербайтингу» (провокування вчителя та запис його / її здивованої реакції здебільшого за допомогою мобільних телефонів та згодом обмін цими матеріалами) також підтверджується глобальним дослідженням, проведеним NortonOnlineFamilyReport на вибірці з 2379 вчителів з 24 країн, за отриманими даними 21%

вчителів стали жертвою кіберзущань у формі кібербайтингу [18].

Висновки. Підсумовуючи викладені в роботі результати експериментальних досліджень, можна зробити наступні висновки:

З явищем кібербулінгу стикаються вчителі, вони доволі часто піддаються кібератакам з боку учнів, батьків, але обирають стратегію замовчування даної проблеми.

В ході експериментального дослідження виявлено, що у вибірці вчителів більше третини респондентів стикалися з явищем кібербулінгу. Майже половина вказала, що знає про випадки кібератак на їхніх колег. Більше третини випадків кібербулінгу чинилися з боку батьків та від змішаної групи агресорів (батьки + учні). Кібербулінгу з боку учнів піддалося більше 1/5 опитуваних. Серед вчителів, які зазнали кібербулінгу переважає високий рівень задоволеності професійною діяльністю, так само, як і у вчителів, що з боулінгом не стикнулися. При цьому низький рівень задоволеності роботою зустрічається майже в чотири рази частіше серед вчителів, що стали жертвами кібератак. Це свідчить про негативний вплив кібербулінгу на задоволеність вчителя різними аспектами своєї професійної діяльності. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані розробкою комплексної програми, спрямованої на розвиток психологічних компетентностей вчителя, що допоможуть у протистоянні кібербулінгу.

Література:

1. Лапа О. В. Явище кібербулінгу як соціально-педагогічна проблема віртуального спілкування сучасних дітей та молоді. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. 2013. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». Вип. 192 (1). С. 291–298.
2. Лэйн Д. А. (2001). Школьная травля (буллинг). *Детская и подростковая психотерапия*, 240-274.
3. Найдьонова Л. А. (2017). Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини: метод. рек. *Соціальний педагог*, (12), 16-26.
4. Чернякова А. В. (2010). Педагогічні стратегії запобігання та подолання насильства в школах: досвід США: навчально методичний посібник. Суми: Видавництво Вінниченко М. Д.
5. Huesmann L. R., & Eron, L. D. (1992). Childhood aggression and adult criminality. *Facts, figures, and forecasts: Advances in criminal theory*, 3, 137-156.
6. Kowalski R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. John Wiley & Sons.
7. Olweus D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. *Psychology in the Schools*, 40(6), 699-700.
8. Roland E. (1998). *School influences on bullying* (Doctoral dissertation, Durham University).
9. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
10. Булінг щодо вчителів: як педагогу захиститися від насилля URL: https://gazeta.ua/articles/edu-and-science/_buling-schodo-vchiteliv-yak-pedagogu-zahistititsya-vid-nasillya/963063 (дата звернення: 16.10.20).
11. Відкрито 12 кримінальних проваджень. У Києві восьмирічний хлопчик 1,5 року тероризує у школі URL: https://tsn.ua/kyiv/vidkrito-12-kriminalnih-provazhen-u-kiyevi-vosmirichiy-hlopchik-1-5-roku-terorizuyue-usyu-shkolu-1044910.html?utm_source=page&utm_medium=readmore (дата звернення: 16.10.20).
12. Закон України від 18.12.2018 № 2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо проти дії булінгу (цькування)» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> (дата звернення: 16.10.20).

13. Кричущий випадок насильства. Що насправді трапилось у 157-й київській школі URL: <https://nus.org.ua/articles/krychushhyj-vypadok-nasylstva-shho-naspravdi-trapylosya-u-157-j-kyuyivskij-shkoli/> (дата звернення: 16.10.20).
14. На Миколаївщині відкрили справу за булінг вчителя URL: <https://osvita.ua/school/71378/> (дата звернення: 16.10.20).
15. На Рівненщині вчителька кинулася з 15-метрового мосту через проблеми з дітьми URL: <https://tsn.ua/ukrayina/na-rivnenschini-vchitelka-kinulasya-z-15-metrovogo-mostu-cherez-problemi-z-ditmi-1133061.html> (дата звернення: 16.10.20).
16. Феномен булінга в російських школах: учителя – жертвы URL: <https://cmd.hse.ru/education/researches/bullying> (дата звернення: 16.10.20).
17. Як вчителю не стати жертвою булінгу URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-vchytelyu-ne-staty-zhertvoyu-bulingu/> (дата звернення: 16.10.20).
18. Daily Mail Reporter. (2011, November). Pupils 'abusing teachers and posting videos of their reaction online when they snap'. <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2062367/One-teachers-taunted-cyberbaiting-pupils-know-colleague-been.html>
19. NASUWT. (2014). Social Media and Abuse of Technology <https://www.nasuwt.org.uk/advice/health-safety/social-media-the-abuse-of-technology.html>
20. Pearson, J. (2014). Kids Are Cyberbullying Their Teachers. Motherboard. <http://motherboard.vice.com/read/kids-are-cyberbullying-their-teachers>

References:

1. Paw O. V. The phenomenon of cyberbullying as a socio-pedagogical problem of virtual communication of modern children and youth. *Scientific Bulletin of the National University of Bioresources and Environmental Sciences of Ukraine*. 2013. Series "Pedagogy, Psychology, Philosophy". 1000000000 192(1). P. 291–298.
2. Lyne D. A. (2001). School bullying. *Child and adolescent psychotherapy*, 240-274.
3. Naydionova L. A. (2017). Cyberbullying or aggression on the Internet: ways to recognize and protect the child: method. *Social educator*, (12), 16-26.
4. Cherniakova A. V. (2010). Pedagogical strategies for preventing and overcoming violence in schools: U.S. experience: educational methodical manual. *Sumy City: Vinnichenko MD Publishing House*.
5. Huesmann L. R., & Eron, L. D. (1992). Childhood aggression and adult criminality. *Facts, figures, and forecasts: Advances in criminal theory*, 3, 137-156.
6. Kowalski R. M., Limber, S. P. & Agatston P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. John Wiley & Sons.
7. Olweus D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. *Psychology in the Schools*, 40(6), 699-700.
8. Roland E. (1998). *School influences on bullying* (Doctoral dissertation, Durham University).
9. Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49 (4), 376-385.
10. Bullying about teachers: how to protect educator from URL violence: https://gazeta.ua/articles/edu-and-science/_buling-schodo-vchiteliv-yak-pedagogu-zahistitsiya-vid-nasillya/963063 (access date: 16.10.20).
11. Criminal proceedings have been opened. https://tsn.ua/kyiv/vidkrito-12-kriminalnih-provadzhen-u-kiyevi-vosmirichiy-hlopchik-1-5-roku-terrorizuye-usyu-shkolu-1044910.html?utm_source=page&utm_medium=readmore2 (access date: 16.10.20).
12. Law of Ukraine no. 2657-VIII of December 18, 2018 "On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Countering Bullying (Harassment)" URL: <https://zakon://rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> (access date: 16.10.20).
13. Egregious incident of violence. What really happened in the 157th Kyiv school URL: <https://nus.org.ua/articles/krychushhyj-vypadok-nasylstva-shho-naspravdi-trapylosya-u-157-j-kyuyivskij-shkoli/> (access date: 16.10.20).
14. In mykolaiv region opened a case for bullying teacher URL: <https://osvita.ua/school/71378/> (access date: 16.10.20).
15. In Rivneregion, a teacher rushed from a 15-meter bridge due to problems with children URL: <https://tsn.ua/ukrayina/na-rivnenschini-vchitelka-kinulasya-z-15-metrovogo-mostu-cherez-problemi-z-ditmi-1133061.html> (access date: 16.10.20).
16. The phenomenon of bullying in Russian schools: teacher – victims of URL: <https://cmd.hse.ru/education/researches/bullying> (access date: 16.10.20).
17. As a teacher not to fall victim to bullying URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-vchytelyu-ne-staty-zhertvoyu-bulingu/> (access date: 16.10.20).
18. Daily Mail Reporter. (2011, November). Pupils abusing teachers and posting videos of their reaction online when they snap. <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2062367/One-teachers-taunted-cyberbaiting-pupils-know-colleague-been.html> (access date: 16.10.20).
19. NASUWT. (2014). Social Media and Abuse of Technology <https://www.nasuwt.org.uk/advice/health-safety/social-media-the-abuse-of-technology.html> (access date: 16.10.20).
20. Pearson J. (2014). Kids Are Cyberbullying Their Teachers. Motherboard. <http://motherboard.vice.com/read/kids-are-cyberbullying-their-teachers> (access date: 16.10.20).

Natalia Ruda

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

Mariia Kuzmina

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

THE INFLUENCE OF CYBERBULGING ON PROFESSIONAL SATISFACTION OF TEACHERS

Abstract. *The problem of cyberbullying has been studied by psychologists and teachers in the search for aggressive behaviors and forms of psychological violence in the school environment. A comprehensive analysis of the nature of cyberbullying in children and youth is available in the scientific literature. At the same time teachers are extremely unprotected in the cyberenvironment and have no practical recommendations to prevent and overcome cyberbullying. This article highlights the problem of cyberbullying among teachers and examines its impact on teachers' satisfaction with their professions.*

Teacher satisfaction with different aspects of their job is considered. It was determined that the phenomenon of cyberbullying became fairly common in distance education conditions, because teacher's communication with the students shifted into the online space. This problem for one cause or another is silenced, not discussed; cases of bullying do not advertised properly. The teaching staff, looking after its own reputation, ignores problem of bullying. Under these conditions, the problem persists, but on the contrary, acquires more volumes and assures abusers of their impunity. Silencing the problem of cyberbullying among teachers will lead to more violence in the educational setting. Therefore, this problem cannot be ignored since the teacher constantly interacts with the children and can tolerate their negative emotions on the students. The presence of communication between cyberbullying and satisfaction with professional activities in teachers is considered. The results of the study on cyberbullying and teacher job satisfaction were presented. The survey was followed by a total of 30 high school teachers in Mykolaiv of all ages and backgrounds. Overall, over one-third of respondents were victims of cyberbullying. Almost half of them said that they knew about cyber-attacks against their colleagues. Most often, teachers have been victims of cyberbullying by parents and a mixed group of bulls (parents + students). Based on the job satisfaction survey results, teachers have a high level of satisfaction. There is also a difference in levels of satisfaction with work activities among teachers who have experienced cyberbullying.

Keywords: *bullying, cyberbullying, cyberbullying of teachers, professional activity, job satisfaction.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-41-47
UDC 159.946.3

IRYNA SAVENKOVA,

Doctor of Psychological Sciences, Professor

ORCID ID 0000-0003-0081-9297

E-mail: savenkova-1966@ukr.net

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

CREATIV WAYS OF PERSONALITY FROM THE CHRONOPSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract. *The article presents the theoretical foundations and results of the autobiographical and experimental method of studying the creative lifepath of personalities known in the world literature from the point of their time orientation and the individual's biological cycle duration. The artistic world or the creative world is always to a certain extent conditional: it is the image of reality. Time and space in the literature, thus, also conditional, but to some extent reflect the author's outlook and serve as indicators of some features of the creator's personality. In this context, it is very relevant to study the personal asymmetry of the temporal perspective and its impact on the choice of prevailing temporal form of the verb describing chronotope chosen by poet or writer. In general, time is the independent variable that is always present in human mental activity. Thus, the relation of individual to space and time in which he lives, is reflected in his poetic and literary works, diaries, autobiographical notes, letters. A detailed analysis of the sources can reveal the time at which the individual lived and reveal his relation to a typological group. Moreover, in the work of each author it is possible to allocate various chronotopes, which, in turn, will be described by the form of the verb of precisely the subjective time experienced by its author. It is the very name of chronotope that can clarify a lot in the personality of the creative subject.*

Therefore, the purpose of the study is with the help of the autobiographical method of time verbs which the author prefers to compare, and to assume exactly to which typological group in the continuous τ -types spectrum it belongs. Also, taking into account the individual's biological cycle duration, calculate the periods of "rise" and "fall" in the creative people life, at the same time, the opportunity to explain their mental state peculiarities at certain periods of life.

Keywords: *chronotope, lifepath, individual time unit, individual's biological cycle duration.*

Introduction. The lifepath and creative path of a poet or a writer is inevitably reflected in the individual's work. Therefore, a scientifically grounded explanation of creative "rises" and "falls" in the life of such a person is relevant. Many of the brilliant creators of literature, which left the descendants a creative heritage, remained obscure to society considering their difficult personal lifepath, reflected in the work. Who are these personalities? What psychotype do they represent? These questions always remain interesting for a society that worships its idols.

Taking into account the relevance and the unresolved problem of scientific explanation of individual's lifepath and creative path, we determined **the study purpose** to use the autobiographical method to trace the individual's lifepath and creative path, and using the rule of experiencing time (Tsukanov, 2000) to calculate periods of "rise" and "fall" in the lives of prominent people and, accordingly, from the position of chronopsychology, to describe their temporal orientation and personal lifepath.

Objectives of the study:

- 1) by the autobiographical method to analyze the forms of verbs used in the writings of the

word creators, the manner in which they are conveyed;

- 2) depending on the subject's time focus, determine whether the creator belongs to a certain typological group in the τ -types continuous spectrum and determine the psychotype;
- 3) in accordance with the law of experiencing time (Tsukanov, 2000) and taking into account the duration of the individual's biological cycle duration, scientifically explain the lifepath of the individual.

Research methods.

1. Autobiographic method in order to study the verbs usage nature in the works and the manner in which they are conveyed, which makes it possible to identify an adequate way of analyzing the individual's lifepath and creative path as an inseparable unity, which is possible due to a thorough analysis of the diaries, notes, letters and works of the author.
2. Experimental method to measure the subjective time perception by the method of chronometric test and the calculation of the individual's biological cycle duration from the standpoint of the law of experiencing time.

The proposed concept of chronopsychological analysis of the individual's lifepath (Tsukanov, 2000; Savenkova, 2015) requires the development of a method in conjunction with autobiographical, which can be used to study the creativity of such a person.

Hence, depending on the relevant research problem, questions related to the direct experience of the time flow and the peculiarities of the creative personalities time mechanism functioning should be studied.

The hypothesis suggests that the lifepath and creative paths of any poet or writer are necessarily reflected in the work, which is why the chronotope can be considered as their synthesis. Thus, the need for a method that best meets the characteristics of a person's time experience is outlined.

In order to determine the fundamentals and essence of this method, we turn to the characteristics of the time experience.

1. Because the experience of time is inherent in man and is one of the basic phenomena of the chronotype, the task of this method is to approach this phenomenon as close as possible and to join the experience of the time flow existing in the stream of consciousness.
2. The experience of the time flow is a peculiar background for explaining the course of human life. Therefore, this method should preserve this role of the background for analyzing the individual's lifepath and creative path.
3. The new method should focus on the subjectivity of experiencing time, which is reflected in the work, in particular, the use of verbs, directed to the past, present or future. This will make it possible to determine whether a person belongs to a particular typological group.

On two independent samples, by the duration reproduction method (to = 2,3,5 s), B. Tsukanov (Tsukanov, 2000) the value of $E = 15 \sim 16\%$ for the "medium group subjects" was obtained. By value, it completely coincides with the obtained earlier relative error values in the studies of G. Woodrow (Woodrow, 1963), P. Fress (Fress, 1961), etc. If we take into account the fact that G. Woodrow used intervals of up to 30 s, T. Kolman - up to 3 minutes, P. Fress - up to 30s, and in B. Tsukanov's experiments there were gaps up to 5s, and to take into account that the practical equality of errors was separated by several decades, we can state that by the duration reproduction method the individual chronotope is determined, which is constant and can act as a central factor that will determine the orientation of the individual, namely extraversion-ambiversion-intraversion, and will provide the opportunity to determine a psycho type of personality.

Research results and discussion. We turned to the consideration of the question of analyzing the

individual's lifepath from the standpoint of the psychology of time.

K. Levin (Levin, 1987), one of the first psychologists, who built a spatial-temporal model, the chronos, in which consciousness and behavior of the individual were viewed through the lens of a long-term perspective and versatile characteristics of the individual living space. At the same time, in the course of time, he identified the zones of the present, the nearest and distant past and future, and in space - the levels of real and unreal (grounded in fantasies). In the process of ontogenesis is happening the disintegration of the closest and distant zones of the past and the future, real and desired, but possible only in the imagination past events.

Equally significant drawback towards a unified theory of time experienced subjectively, was that scientists studied human lifepath separately. S. Rubinstein (Rubinstein, 1977) proposed the idea of a "lifepath" and described it with one hand as something integral, and with the other as a certain number of specific steps, each of which can be a "turning point", that is to radically change the way of life of the individual. According to the scientist, the way of life of the individual structured in elementary units - events - "nodal points and turning points." One of the major issues mentioned by S. Rubinshteyn is the question of subjective picture of the lifepath, understood as a subjective image that reflects the spatial and temporal parameters of human life and personality that regulates its activity as a subject of life.

B. Ananiev (Ananiev, 1976), dealing with the problem of the lifepath of the individual, introduced the concept of "subjective picture of life", which was developed and expanded in detail. In his latest work, *Man and Peace*, he views life as a way of human being in the philosophical sense, thereby expanding the concept of the lifepath of the individual and translating it into the plane of the problem of personal life.

K. Abulkhanova-Slavskaya (1997), developing these ideas in her studies, developed one of the modern approaches to understanding the lifepath of the individual as the concept of personal organization of time and time of life, which considered the time perspective as "the way of life of the individual". She tried to explain the nature of the psychological time, explaining it as the real time of mental processes, states and properties of the individual, in which they function and develop on the basis of reflected in the direct experience and conceptual understanding of the objective time relations between different scales life events. At the same time, the biographical scale of psychological time corresponds to

the time relations between the main events of the lifepath of the individual.

Age periodization is considered in the "objective biographical" time. But it is nothing but the time spent directly, the course of which is associated with the progress of the human body biological clock. The course of this clock (biological rhythms) is also studied separately, so the rhythms of life have not been compared with their course either in the "objective biographical" time of human life, or in the "psychological time of personality".

The structure of temporal properties of a person is determined by the fact that it is based on the actual duration experienced. It is associated with the course of subjective (biological) hours of the individual and determines the features of his attitude to the time. Therefore, in order to create a holistic general-psychological view of the temporal properties of a person in the process of development of creativity, it was necessary, above all, to consider the patterns and mechanisms of individual time experienced by the subject in connection with the indicated reasons, which became the subject of a separate study of chronopsychology.

Studies of the time problem in psychological science show that time is a fundamental component of the entire reflective-behavioral interaction of man with the outside world, from feelings to personality (Abulkhanova-Slavskaya, 1997, Woodrow, 1963, Fress, 1961, Yelkin, 1945). In the minds of an individual time breaks down into the past, present and future (Woodrow, 1963). Subjectively, the time flows (Fress, 1961) in the direction from the future through the present in the past (Bragina, Dobrokhotova, 1988) and does not depend on physical time (A. Bergson, 1979).

The chronotope of the individual acts as the central factor in the human time experience, which explains the "lifepath" of the individual manifestation periodicity. Namely, in individuals with a certain chronotope, the creative path is manifested with a certain "C-periodicity".

An analysis of the age of a creative person from the date of birth to death indicates that the lifepath is most vulnerable at the end of a long, large biological cycle or its long quarters. Following the creative path "C-periodicity", it becomes possible to assert that in the individual's life there are a number of separate age points that become critical. It is at these points that there is a "falls" period sharpening in the individual's life. Logically, the question arises, why exactly at these points there are "falls"?

The explanation of the beginning of the "falls", based on the Tsukanov's proposed cyclic model of the experience of time (Tsukanov, 2000), is related to the phase singularity concepts (Schhnol, 1964).

Under the phase singularity is understood the merging of the time phases of different cycles in separate points (Winfrey, 1990). In accordance with the cyclic model (Tsukanov, 2000), the phase singularity (FS) takes place at the points where the end of the previous large cycle merges with the beginning of the next cycle.

Phase singularity makes it possible to explain the turning point of the century, in which there are "psychological outbreaks of personality". In general, the model of the "chronopsychological profile of the person" allows to distinguish the important role of phase singularities in the manifestation periodicity of the individual's creative path and timeliness of their prediction.

To solve this problem, it is necessary to turn to the estimation of the duration of the C-period (Tsukanov, 2000), namely the chronotope and autobiographical analysis of the lifepath of the creative person. For each individual, the average age from the birthdate to the beginning of creative "rises" and "falls" in the C-period period is calculated and converted into years. By the law of time experiencing by the subject, C-period is determined by the formula:

$$C = 8,5 Ch \text{ (years)},$$

where Ch is the chronotype of the individual.

B. Ananiev (Ananiev, 1976) emphasizes that these cycles and phases of development "are characteristics of time" and cannot be independent of the individual's central clock course. If the life of an individual consists of cycles that change each other, then isn't it possible that the S-period will show itself in the course of the creative path of the individual.

Thus, the "C-period" concept can be regarded as a psychological and temporal indicator of the individual's creative path.

Every artist as a representative of this or that society embodies the contemporaneity in his works, assesses the surrounding phenomena - all this in the works, in autobiographies, he can only reflect the form of the verb, which he favors through the individual organization of his psyche. This also applies to the past, in order to evaluate it from the point of view of the present.

At the same time, when analyzing the work of the author, we took into account the situation in which the work, the prose or the letters are created: this is the "now" situation, which explains the presence of a large number of the present time verbs.

Anna Akhmatova's literary work, analyzed by us, suggests that she favored the past in contrast to the present and the future. Though poetess faith fell into difficult years, she preferred the past, which was closest to her spiritual state. This is confirmed

by the analysis of her autobiographical prose, namely, in the notes, diaries, she prefers the verb of the past. According to A. Akhmatova "whole soul", she invested in two works: "Poem without a hero" and "Requiem". Because of this, both works can to some extent be considered autobiographical. In "The Poem without a Hero" there is only a chronotop of the past present. Already this fact confirms our assumption that Akhmatova belongs to the melanchoids typological group. Impressive results were obtained concerning the chronotope components: the time component – 90%, space – 10%. The chronotope is described predominantly by verbs of the past – 80%.

We assume that the chronotope can be considered as "any description", where there is a merge of time and spatial features into a single chronotopic continuum. So in the work of A. Akhmatova "Requiem" the following chronotopes were identified:

1. The unity of humanity in the present time – 50%. The main role here is played by time – 90%.
2. Separations in the past – 90% of verbs of the past. Only a small hope for the future, verbs of the future time – 5%.
3. Waiting for death in the future – verbs of the future time constitute 40%. The component of time is given 90%, space – 10%.

As can be seen from the above, Akhmatova was not accidentally very often referring to what had already passed. It was the thing that inspired her to hope for life. And another significant fact: A. Akhmatova died at the age of 77, after the fourth infarction. This disease is "overwhelming" for representatives of the melancholic group (Savenkova, 2013). The date of death coincides with the end of the ninth large biological cycle (9C).

Let's analyze the life and creative path of famous poet M. Tsvetaeva. The letters of the poet testify to the phenomenon of alienation in the childhood that remained with her throughout her life with boredom and anger (Tsvetaeva, 1989). In the life of M. Tsvetaeva there was a lot of love, but she expected a lot more from life. She was the only important person in her life. Her daughter, Ariadna, wrote about her mother: "... she's sad, likes music and poetry. She can hate a lot." The poet was inherent in the so-called "black anger" and a state of moderate depression, at the same time, she needed to be favored. All of these features are characteristic only of representatives of one typological group - the melanchoids-type temperament, which, incidentally, have very good creative abilities. The poet clearly expressed herself in relation to the time: "I have never had neither the present nor the future – only the past" (Tsvetaeva, 1989).

In the work of the poet we have identified the most distinctive of the poetess chronotopes, reflecting the content of all her life.

26 years old – a chronotope of destruction. Time – 93%; space – 7%. Past – 80%.

28 years old – a chronotope of suicide. Time – 90%; space – 10%. Present time – 50%. Past time – 50%.

32 years old – chronotope of grief (at the time pregnant). Time – 85%; space – 15%. Present time – 20%. Past time – 80%.

36 years old – chronotope of crying. Time – 95%; space – 5%. Present time – 10%. Past time – 90%.

The theme of death and suicide has always dominated the work of M. Tsvetaeva. She committed suicide, the date of which coincides with the end of the large biological cycle of the poetess' life.

From early childhood and throughout life O. Block was close to his mother. Witnesses noticed that the poet with his mother was very similar outside and inside. He always listened to the mother's thought.

As to his personal life, in the "Literary Heritage" it is noted that during his life O. Block was fond of L. D. Mendelieva. At the same time, the poet was planning suicide in advance if this woman refuses to communicate. He wrote: "It is necessary to prepare in advance for death. To appoint a day and during the fun to leave."

During the conversation with his beloved woman in 1802, the poet holds the revolver next to the portrait of his beloved. He wrote: "I am very old soul".

Also depressed was his love for two other women throughout his life - NN Volokhova and L. A. Delmas, resulting in manifestations of mental disorders from the poet.

His mother – M. A. Baketova talked about her son: "The face of my son was always calm and cold, like a marble Greek mask."

The acquaintances noticed that everyone was impressed with the steadfastness of the poet's eyes, his face was without facial expressions, silent, closed. So was O. Block in the period of youth, adolescent and shortly before his death. His friend M. V. Babenichikov wrote that O. Block only talked to his loved ones, wrote very slowly. At the same time, his manuscripts were always in perfect condition and kept neatly folded. He read monotonously and quietly.

In 1921 O. Block wrote his last poem: "As always, there were mixed feelings." Since April 1921, his physical condition has deteriorated, he began to experience severe physical pain. O. Block's illness - inflammation of the heart valve has steadily pro-

gressed. August 7 at 10 o'clock 30 minutes O. Blok died.

The relation to the time in which the poet's chronotopes are displayed:

"Life slowly went, like an old fortune teller, mysteriously whispering the forgotten words ...". "And it's all more wonderful to breathe with what went on the Earth."

According to our observations O. Blok can be considered an individual, which is in the continuous "τ-types" spectrum (Tsukanov, 2000) at the beginning of the melanchoid group, that is, with some features of equilibrium. Let's prove it on an example of chronotops, timeverbs, which O. Blok favored. The following chronotopes are selected:

Boredom. Time – 80%. Space – 20%. Present – 90%. Past – 10%.

Care. Time – 95%. Space – 5%. Present – 40%. Past – 60%.

Death. Time – 85%. Space – 15%. Present – 20%. Past – 80%.

Love. Time – 82%. Space – 18%. Present – 10%. Past – 90%.

O. Blok died at the age of 40 years 9 months, which means the completion of the first large biological cycle and a critical point in human life that meets the minimum of the individual bioenergy potential. It is worth noting that death was associated with heart valve disease, that is, "predominant" disease in the continuous "τ-types" spectrum (Savenkova, 2015).

The chronotope is present in 1912.

Very interesting is the chronotope of the famous writer M. Bulgakov, his periods of rise and fall in life correspond to his biological cycle. At thirty-four years - the maximum rise of the first large biological cycle - the peak of creative activity. At this time his famous works appear: "Dog Heart", "White Guard", "Days of Turbines", "Notes of a Young Doctor". It is at this age that he marries to L. Belozerska. In 1939 – a decline of the large biological cycle of the life of the writer, when he turns thirty-nine years. The writer, in a state of despair, speculated about suicide.

The next second period of rise in the life of the famous writer was throughout 1933–1935 years, when M. Bulgakov turned 42.

1937 – a sharp deterioration in health. This is the period of the decline of the second large biological cycle of the life of this famous person. Doctors stated a diagnosis to the writer: hypertensive neuroclerosis. This disease is incurable. M. Bulgakov understood it as a doctor. Familiar people wrote about him: "It was sociable, but hidden."

Even when in 1932 the writer decided to marry E. S. Shilovska, then at this time, the feeling of death does not leave him. M. Bulgakov told his lover: "Give

me a word that I will die in your hands." At that time, he was only forty-one years old and looked happy, happy and healthy. Beloved swear to him that she will fulfill his will.

In 1939, the decline of his large biological cycle of life comes, and from that time the writer begins to say that the last year of his life has come.

At the same time, his chronotope of works in the manuscript, which had two noses: "Notes of the deceased" and "Theatrical novel", turned out to be very interesting. But the author underlined two risks is the first name of the manuscript, giving it an advantage.

This is due to the fact that, as a doctor, he knew that his father's illness - neuro-sclerosis could occur with himself. That's what happened. At the age of forty-nine years, at the end of the second large biological cycle, the writer fell ill and died.

In this work, the chronotope of labor contains ninety-five percent – the time component, and five percent – the spatial component.

In verbs, the author prefers the past: nine hundred percent – past, eight percent - current, two percent – future.

An autobiographical analysis from the standpoint of the psychology of time allows us to assume that the writer is in the continuous spectrum of τ-types (Tsukanov, 2000) at the end of the phlegmateoid group, its value of subjective time unit is approaching 1.1s.

Very interesting was the chronotope of the famous writer and poet Ivan Alekseevich Bunin. Truth is said that nobody knows better the child than his mother. Therefore, let's quote the words of the creator's mother about his son: "From a very young age, the boy was followed by two opposite features: mobility, joy and, at the same time, sadness, strong vulnerability, dreaminess, fear of darkness ... And this two-way, with years changing, remained to death with him."

The friend of the writer S.Y. Pregel wrote: "In the moment of openness, Bunin was a complex man and a closed man, he was never showed that something troubled him."

From 1900 to 1910 there was a decline in the large biological cycle of the writer's life. During this period, his wife V.M. Bunina wrote: "... often wakes up, a man complained to the heart, declaring that he was dying ..."

This behavior is very typical for representatives of the melancholic group: the fear of death is the leading emotion, and the disease of the cardiovascular system is their weak point in the continuous spectrum of τ-types (Savenkova, 2015). This recession cycle writer survived. But since 1947 the decline of

the large biological cycle in the life of the creator begins and the disease has renewed again.

The physician, who for a long time looked after I. Bunin, said: "Bunin has always been sharp in his statements. Suffered from emphysema and sclerosis of the lungs with a progressive weakening of cardiac activity. Despite his illness, the weakness, Ivan Alekseevich until the last days retained his sharp mind, memory and accuracy of judgments, which often contained bile and even angry."

Investigated letters, poems, works, articles, reviews and reviews of this creator indicate that the author gave the verbs of the past time. Autobiographical was his work: "The Life of Arsenyev," where the writer's chronotopes are traced.

In this work, the author writes: "I felt an unexpected loss of the desire to live, that is, to move, drink, eat, rejoice, get sad, even ... to love ..."

"... I slept for three, four o'clock in the morning, woke up from the bed easily and quickly, washed and dressed with special care."

"... I lived tense, anxious, often held with people rigidly, easily fell into boredom, in despair"

In the product we have a chronotope of death. The time component is ninetyfive percent, space - three percent. The prevalence is given to verbs of the past time - ninety percent. That is, before us an individual who lived predominantly in the past. In

the continuous "τ-type" spectrum, he approaches the melanchoid type. In his chronotope, time plays a decisive role.

The writer died at age eighty-three, at the end of the eighth great biological cycle, that is, "jumped" to the critical point of his life, thanks to his strong love at that time to the woman.

The works of L. Tolstoy were analyzed, which makes it possible to state that the writer was very "tied to the past", that is, he belongs to the phlegmatoid typological group. And one more significant fact: when a writer lived, he was very ill with predominant illness in the continuous "τ-types" spectrum - a disease of the stomach (Savenkova, 2015). It is this disease that is typical for phlegmatoids. L. Tolstoy died at the age of 82 years, that is, after the end of the eighth biological cycle.

Conclusions. Ergo, we can state that the life-paths and creative paths of writers and poets are reflected in literary work and in the form of a chronotope, forms of time verbs, in the way of narration. It is very important that absolutely different people pass different creative and life paths, but they have something in common. They are representatives of one typological group, therefore, they are very similar in relation to the life attitude in certain events. That is why the chronotope can be considered their synthesis.

Література:

1. Savenkova I. I. Large biological cycle duration in patients with respiratory organs disorders / Didukh, M., Mukhina, L., Litvinenko, I. Electronic Journal of General Medicine. 2018; 15(6): em 83. doi:10.29333/ejgm / 99826. URL: <http://www.ejgm.co.uk/download/large-biological-cycle-duration-in-patients-with-respiratory-organs-disorders-7486.pdf> (дата звернення 15.10.2020).
2. Savenkova I. I. Chronopsychological mental development dysontogenesis prognosing in pre-schoolchildren / Didukh, M., Chuhueva, I., Litvinenko, I. Electronic Journal of General Medicine. 2019; 16 (2): em110. doi:10.29333/ejgm/108595. URL: <http://www.ejgm.co.uk/download/chronopsychological-mental-development-dysontogenesis-prognosing-in-pre-school-children-7513.pdf> (дата звернення 15.10.2020).
3. Savenkova I.I. Differentiation of time characteristics in subjects with depressive states / Didukh, M., Ruda, N., Hazratova, N. Electronic Journal of General Medicine. 2019; 16(3): em 141. doi:10.29333/ejgm/109436]. URL: <http://www.ejgm.co.uk/download/differentiation-of-time-characteristics-in-subjects-with-depressive-states-7544.pdf> (дата звернення 15.10.2020).
4. Savenkova I. I. The Study of Individuation Mechanisms and Factors / Didukh, M., Shevchenko, V., Venger A. In: International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019; Vol 8 (2.1). P. 374– 381. doi: 1030472/ijaep.v8i2.1.566. URL: <http://ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf> (дата звернення 15.10.2020).
5. Savenkova I. I. Psychosomatic unity of human from the position of chronopsychology on the example of ischemic disorders and heart diseases / Didukh, M., Hazratova, N., Snyadanko, I. Electronic Journal of General Medicine. 2019; 16(6): em157. doi:10.29333/ejgm /114263. URL: <http://www.ejgm.co.uk/download/psychosomatic-unity-of-human-from-the-position-of-chronopsychology-on-the-example-of-ischemic-7563.pdf> (дата звернення 15.10.2020).
6. Savenkova I. I. Successful athlete's chronopsychological profile / Didukh, M., Litvinenko, I., Mukhina, L., Venger A., Shevchenko, V. Psychology and Education 56 (3-4), P.120 – 134. URL: <http://www.psychologyandeducation.net/pae/successful-athletes-chronopsychological-profile-irina-savenkova-mykola-didukh-iryna-litvinenko-lyudmila-mukhina-anna-venger-vladimir-shevchenko/>(дата звернення 15.10.2020).
7. Savenkova I. I. Time factor in psychological profiling of information technology specialists for future career success / Didukh, M., Litvinenko, I., Chuhueva, I. Journal of Environmental Treatment Techniques. 2019; Special Issue on Environment, Management and Economy, P. 1041 – 1045. URL: <http://www.jett.dormaj.com/docs/Volume7/special%20issue/Time%20Factor%20in%20Psychological%20Profiling%20of%20Information%20Technology%20Specialists%20for%20Future%20Career%20Success.pdf> (дата звернення 15.10.2020).

References:

1. Savenkova, I., Didukh, M., Mukhina, L., Litvinenko, I. (2018) Large biological cycle duration in patients with respiratory organs disorders. *Electronic Journal of General Medicine*. 15(6): 83. doi:10.29333/ejgm / 99826. URL: <http://www.ejgm.co.uk/download/large-biological-cycle-duration-in-patients-with-respiratory-organs-disorders-7486.pdf> (access date: 15.10.20).
2. Savenkova, I., Didukh, M., Chuhueva, I., Litvinenko, I. (2019) Chronopsychological mental development dysonogenesis prognosing in pre-school children. *Electronic Journal of General Medicine*. 16(2): 10. doi:10.29333/ejgm/108595. URL: <http://www.ejgm.co.uk/download/chronopsychological-mental-development-dysonogenesis-prognosing-in-pre-school-children-7513.pdf> (access date: 15.10.20).
3. Savenkova, I., Didukh, M., Ruda, N., Hazratova, N. (2019) Differentiation of time characteristics in subjects with depressive states. *Electronic Journal of General Medicine*. 16(3): 141. doi:10.29333/ejgm/109436 URL: <http://www.ejgm.co.uk/download/differentiation-of-time-characteristics-in-subjects-with-depressive-states-7544.pdf> (access date: 15.10.20).
4. Savenkova, I., Didukh, M., Shevchenko, V., Venger A. (2019) The Study of Individuation Mechanisms and Factors. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 8 (2.1). 374– 381. doi: 1030472/ijaep.v8i2.1.566. URL: <http://ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf> (access date: 15.10.20).
5. Savenkova, I., Didukh, M., Hazratova, N., Snyadanko, I. (2019) Psychosomatic unity of human from the position of chronopsychology on the example of ischemic disorders and heart diseases. *Electronic Journal of General Medicine*. 16(6): 157. doi:10.29333/ejgm /114263. URL: <http://www.ejgm.co.uk/download/psychosomatic-unity-of-human-from-the-position-of-chronopsychology-on-the-example-of-ischemic-7563.pdf> (access date: 15.10.20).
6. Savenkova, I., Didukh, M., Litvinenko, I., Mukhina, L., Venger A., Shevchenko, V. (2019) Successful athlete's chronopsychological profile. *Psychology and Education* 56 (3-4), 120 – 134. URL: <http://www.psychologyandeducation.net/pae/successful-athletes-chronopsychological-profile-irina-savenkova-mykola-didukh-iryna-litvinenko-lyudmila-mukhina-anna-venger-vladimir-shevchenko/> (access date: 15.10.20).
7. Savenkova, I., Didukh, M., Litvinenko, I., Chuhueva, I. (2019) Time factor in psychological profiling of information technology specialists for future career success. *Journal of Environmental Treatment Techniques*. Special Issue on Environment, Management and Economy, 1041 – 1045. URL: <http://www.jett.dormaj.com/docs/Volume7/special%20issue/Time%20Factor%20in%20Psychological%20Profiling%20of%20Information%20Technology%20Specialists%20for%20Future%20Career%20Success.pdf> (access date: 15.10.20).

І. І. Савенкова,

доктор психологічних наук, професор,

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна

ТВОРЧИЙ ШЛЯХ ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЇ ПСИХОЛОГІЇ ЧАСУ

Анотація. У статті представлені теоретичні засади та результати автобіографічного та експериментального методу дослідження творчого шляху відомих у світовій літературі особистостей з позиції їх часової спрямованості та тривалості біологічного циклу життя індивіда. Життєвий та творчий шляхи будь-якого поета чи письменника, митця обов'язково відображаються в творчості, саме тому і хронотоп можна вважати їх синтезом. Таким чином окреслюється потреба в методі, який у найкращий спосіб б відповідав би характеристикам переживання часу людини. Художній світ ч світ творчий завжди у тому чи іншому ступені умовний: він є образом дійсності. Час та простір в літературі, таким чином, теж умовні, але в деякій мірі відображають світогляд та його вплив на вибір переважаючої видо-часової форми дієслова при описі обраного письменником чи поетом хронотопу. Загалом, час є тією незалежною змінною, яка завжди присутня у розумовій діяльності автора та виступає показниками деяких рис особистості творця. У цьому контексті досить актуальним є вивчення особистісної асиметрії часової діяльності людини. Таким чином, відношення людини до простору та часу, в якому вона живе, відображається в її поетичній та літературній творчості, щоденниках, автобіографічних записках, листах. Детальний аналіз джерел дозволяє виявити час, у якому жив індивід та належність до його типологічної групи. Більше того, у творчості кожного автора можливо виділити різноманітні хронотопи, які, у свою чергу, будуть описані формою дієслова саме того суб'єктивного часу, який переживав його автор. Самехронотоп, тобто сама назватвору, може багато прояснити в особистості творчого суб'єкта. Тому метою дослідження є порівняння за допомогою автобіографічного методу дієслів часу, яким автор надає перевагу, та максимально точно припустити до якої типологічної групи у безперервному спектрі типів він належить. А також, з урахуванням тривалості біологічного циклу життя індивіда, підрахувати періоди «підйому» та «спаду» в житті творчих людей, водночас, і можливість пояснити особливості їх психічного стану в певні періоди життя.

Ключові слова: хронотоп, життєвий шлях, власна одиниця часу, тривалість біологічного циклу життя індивіда.

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1- 48-53
УДК 159.9

І. І. САВЕНКОВА,

доктор психологічних наук, доцент

ORCID ID 0000-0003-0081-9297

E-mail: savenkova-1966@ukr.net

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

В. Г. КОСЕНЧУК,

студентка факультету педагогіки та психології

Email: vika-kosenchuk@ukr.net

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У ВЧИТЕЛІВ

Анотація. У статті здійснено аналіз ключових підходів до феномену стресу у професійній діяльності вчителя. Представлено погляди науковців на його природу, чинники, що породжують його появу та розгортання. Розмежовуються поняття: «робочий стрес», «організаційний стрес», «професійний стрес». Професійний стрес у педагогів розглядається крізь призму індивідуального реагування особистості на вплив складної ситуації (психологічний підхід). Досліджується реакція вчителя на посилені вимоги соціального середовища щодо його діяльності (соціальний підхід). Описується психологічний стан педагогічного працівника, детермінований потужною дією факторів, пов'язаних із реалізацією професійних завдань (професійно-орієнтований підхід). Підкреслюється важливість комплексного підходу до вивчення психологічних особливостей професійного стресу у вчителів.

Автором схарактеризовано різновиди професійного стресу за характером впливу на особистість педагога та його діяльність. Окреслено фактори, що зумовлюють перетворення ситуативного стресу на хронічний професійний стрес. Описано особливості інформаційного, емоційного та комунікативного стресу у професійній діяльності вчителя. Виокремлено різновиди стресорів у педагогічній діяльності. Особливу увагу приділено об'єктивним і суб'єктивним стресорам, зокрема міжособистісним, внутрішньо особистісним та мотиваційним. Детально схарактеризовано загальні та спеціальні професійні стресори. Визначено відмінності між стресорами, що контролюються та не піддаються контролю в умовах педагогічної діяльності. Акцентовано увагу на тому, що професійний стрес у вчителів може стати серйозною загрозою для успішного розгортання професійної діяльності та призвести до професійного вигорання. Окреслено випадки, за яких професійний стрес стає стимулом, що спонукає педагога до розвитку і вдосконалення.

Ключові слова: стрес, психологічний стрес, професійний стрес, організаційний стрес, робочий стрес, стресори.

Вступ. Україна нині переживає особливий період змін і перетворень, які активно позначаються не тільки на загальних тенденціях її соціально-економічного, політичного чи культурного розвитку, а й віддзеркалюються у життєдіяльності кожного її громадянина. Сьогодні особливий значущості набувають питання якісного виконання професійних обов'язків, підвищення продуктивності праці. На особливий щабель державних пріоритетів поставлено завдання, пов'язане із забезпеченням умов, які максимально можуть сприяти ефективній професійній діяльності педагогів.

Педагогічна діяльність завжди характеризувався поліфункціональністю, складністю навчально-виховних завдань, які доводиться вирішувати вчителю у повсякденній праці. Проте, в сучасних умовах, ускладнених пандемією COVID-19, фахівцям, які працюють на освітан-

ській ниві, ще важче адаптуватися до умов праці, реалізуючи фахові завдання в умовах он-лайн навчання. Наразі гостро відчувається брак особистісного ресурсу для ефективного вирішення актуальних педагогічних завдань, що раз-у-раз призводить до переживання стресу. Професійний стрес став постійним «супутником» вчителя, знижуючи не тільки ефективність праці, а й якість його особистого життя.

Поняття «професійний стрес» у науці не є новим, до його вивчення зверталась плеяда вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких: В. Бодров, Дж. Брайт, Н. Водопьянова, Ф. Джонс, Л. Карамушка, Р. Лазарус, А. Леонова, К. Малишева, О. Марковець, Г. Никифоров, В. Паньковець, Я. Плужник, О. Раковчена, В. Розов, О. Самара, О. Склень, Ю. Щербатих. Свої наукові пошуки вітчизняні та зарубіжні вчені здебільшого зосереджують на психофізичних

особливостях переживання стресу, загальних чинниках, що зумовлюють появу феномену, впливі стресу на життєдіяльності людини тощо. Однак, проблема стресу у професійній діяльності вчителя не є вивченою: наявна низка відкритих питань, пов'язаних із психологічними особливостями явища. Значущість проблеми та її недостатня теоретична розробленість зумовили вибір теми дослідження: «Психологічні особливості професійного стресу у вчителів». Мета дослідження: здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного стресу у вчителів та на його основі окреслити психологічні особливості феномену.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, узагальнення і систематизація даних.

Дискусія. Феномен стресу вже не один десяток років знаходиться у полі наукового інтересу багатьох вчених. Його застосовують для позначення широкого кола психічних станів людини. Не зважаючи на велику кількість досліджень, науковці й досі не дійшли згоди щодо змісту терміну, оскільки по-різному розглядають природу стресу та особливості його протікання.

Серед визначень поняття у науковій літературі набули поширення наступні його тлумачення: 1) стрес – це неспецифічна реакція активації організму особистості у відповідь на вплив складної ситуації, яка залежить не тільки від характеру чинників, а й від ступеню сприйнятливості до них організму конкретної людини, від індивідуальних особливостей особистісного відбиття ситуації і регуляції поведінки в ній (Н. Наєнко) [7]; 2) стрес – це неспецифічні фізіологічні та психологічні прояви адаптаційної активності за сильних, екстремальних для організму впливів, що значимі для людини (Л. Китаєв-Смик) [3]; 3) стрес – це нормальна психологічна реакція людини на незвичайну ситуацію, яка виконує функцію самозбереження і дозволяє сконцентрувати увагу на реальній небезпеці, мобілізуватися й підготуватися до дій щодо її запобігання (І. Ващенко, О. Антонова) [1].

Неоднозначність у розумінні феномену стресу зумовлена розгортанням різних наукових підходів щодо його сутності. Серед наукових пошуків вчених у соціономічному дискурсі варто виділити: психологічний, соціальний, професійно-орієнтований підходи.

Психологічний підхід (В. Бодров, Й. Вейтц, Р. Лазарус, В. Розов). Представники психологічного підходу аналізують феномен стресу з позиції психологічних змін, які він зумовлює на різних рівнях функціонування особистості. Науковці зауважують на тому, що стрес завжди має індивідуальний характер впливу і стосується

особистісного благополуччя та ресурсних можливостей людини, що потрапляє у складну ситуацію. Найчастіше під впливом стресу людина набуває ознак дезорієнтованості, заторможеності або збудливості; її переслідують нав'язливі думки та негативні переживання (відчай, розгубленість, безпорадність, безнадія, сором, злість), які важко контролювати; спостерігається погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, фрагментарне сприйняття ситуації [9]. До негативних наслідків стресу належить підвищена ймовірність виникнення дезадаптивних психосоматичних хвороб, які називають психогенними / «хворобами стресу» (підвищена нервозність, наявність істеричних реакцій, безсоння тощо) [11].

Соціальний підхід (Т. Сох, Ц. Мацкай). Вчені визначають стрес як реакцію особистості на відсутність відповідності між її можливостями і вимогами соціального середовища. Вони розглядають цей феномен не як лінійну реакцію, а як замкнену систему та визначають 5 основних стадій: 1) вплив реальних вимог зовнішнього середовища; 2) усвідомлення людиною висунутих до неї вимог і своїх можливостей; 3) психофізичні зміни у відповідь на подразники; 4) протидія стресогенній ситуації; 5) зворотній зв'язок [2].

Соціальний підхід до аналізу феномену стресу дозволяє прослідкувати його вплив на характер стосунків людини з соціальним оточенням. Тривалий чи інтенсивний стрес може породжувати кілька форм особистісних змін: замкнутість, відособленість, відчуження, погану соціальну пристосованість; афективні реакції, підвищену чутливість, незадоволеність сформованими взаєминами; тенденцію до заперечення психологічних конфліктів, оптимізм, товариськість та інші адаптивні властивості.

Професійно-орієнтований підхід (Н. Водоп'янова, О. Долгополова, О. Колчев, Л. Куликов, Г. Нікіфоров, Б. Овчинников, В. Розов, Н. Самоукіна, Б. Смирнов, Ю. Щербатих). Досліджуючи феномен стресу, науковці зауважили на його професійну обумовленість і ввели у науковий простір поняття «професійний стрес». *Професійний стрес* – багатомірний феномен, що виражається у фізіологічних, психологічних і соціальних реакціях на напружену ситуацію у трудовій діяльності людини; це специфічна нестача гармонії між працівником та його робочим доккіллям.

Поняття «професійний стрес» у науковій літературі часто використовується синонімічно до понять «організаційний стрес» та «робочий стрес». Проте, між ними є суттєві відмінності. Зокрема, робочий стрес – це наслідок поганих умов праці, поганої технічної оснащеності, неритмічних робочих навантажень; організаційний

стрес – це наслідок негативного впливу особливостей організації, де працює фахівець; професійний стрес – це наслідок змісту професії, яка має стресовий характер [4, с. 24].

Представники професійно-орієнтованого підходу переконані, що стрес може стати серйозною загрозою для нормального функціонування особистості та успішного розгортання її професійної діяльності. Всесвітня організація охорони здоров'я найменує професійний стрес хворобою XXI століття, тому що цей вид стресу зустрічається у будь-якій трудовій діяльності і набуває форми глобальної «епідемії». Особливо помітним є його вплив на продуктивність роботи фахівців, об'єктом праці яких постає людина. Саме до такого типу професій належить вчитель. Коефіцієнт стресогенності педагогічної діяльності складає 6,2 бали при максимальній кількості 10 балів [13, с. 644].

Дослідження педагогічної діяльності С. Вершиловського, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, М. Смирнова свідчать про надзвичайно високу емоційну напруженість та потенційну афектогенність у роботі вчителя, що зумовлено великою кількістю ризик-факторів, характерних для даної професії. У науковій літературі існує навіть таке поняття як «вчительський стрес». Вчительський стрес (за М. Літтом і Д. Теком) – це досвід неприємних емоцій та фізичного болю, який виникає в разі загрози хорошему самопочуттю вчителя, або коли перевищені його можливості справитися із нагальними проблемами [15].

Професійний стрес у вчителів може розгортатися ситуативно або набувати хронічного характеру. В. Павленко, аналізуючи психологію вчителя у професійних стресових ситуаціях, зауважує, що хронічний стрес особливо небезпечний, оскільки призводить до виснаження і втоми педагога, невчасного виконання професійно важливих завдань, пошуку виправдань замість рішень, появи негативних настанов стосовно роботи, загального незадоволення роботою, нехтування виконання своїх обов'язків, зниження рівня самооцінки, невпевненості у собі, пасивності у діяльності, розчарування у ній, почуття неусвідомленого неспокою, роздратованості, посилення агресивності, появи конфліктів на робочому місці з учнями, колегами, батьками школярів, керівництвом, проявів безсоння, частого головного болю, розладів шлунку, порушення апетиту, збільшення прийому психостимуляторів (кави, чаю, тютюну), втрати концентрації пізнавальних процесів і як наслідок – збільшення помилок [10]. Водночас варто зазначити, що професійний стрес у діяльності вчителя не є виключно негативним явищем (дистресом), проте

сильний, тривалий та регулярний стрес – неприпустимий.

Результати емпіричних досліджень професійного стресу неодноразово доводили, що повна відсутність стресів означає, що вчителю ставляться легкі завдання і продуктивність його праці не може бути високою. У педагогічній діяльності стрес допомагає вчителю мобілізувати свої зусилля для досягнення мети, а тому часом є цілком позитивним явищем (еустрес). У такому випадку він набуває конструктивності, стає стимулом, що спонукає педагога відповідати поставленим викликам освіти XXI століття. Стрес часто досягає рівня, що відповідає потенційним можливостям фахівця, за якого спостерігається максимальна продуктивність його праці.

А. Маркова стверджує, що для роботи вчителя характерні 3 основних різновиди професійного стресу: інформаційний, емоційний та комунікативний. Інформаційний – це стрес, що виникає внаслідок інформаційних перевантажень, за яких педагог не справляється із завданням, не встигає приймати правильні рішення у швидкому темпі діяльності з високою мірою відповідальності за їх наслідки. Емоційний стрес – це стрес, за якого під впливом професійної діяльності у вчителя виникають сильні негативні емоції, образи, роздратування, зміни в мотивації, характері праці, порушення рухової та мовної поведінки. Комунікативний стрес – стрес, викликаний реальними проблемами професійного спілкування, що проявляються у підвищеній подразливості, прояві агресії, невмінні сформулювати відмову там, де це необхідно (причиною комунікативного стресу є неспівпадіння інтересів, прагнень, темпів та стилів спілкування вчителя з учасниками навчально-виховного процесу) [5].

Різновиди професійного стресу (ситуативний і хронічний; еустрес і дистрес; інформаційний, емоційний і комунікативний стрес) визначають характер впливу на особистість і діяльність вчителя та дозволяють виокремити низку факторів (стресорів), що породжують його дезадаптивність.

Серед професійних стресорів, передусім, слід розрізняти: об'єктивні фактори та суб'єктивні. За дослідженням Ю. Щербатих, до об'єктивних стресорів (фактори, які мало залежать від самого педагога) належать: шкідливі характеристики професійної діяльності; надзвичайні робочі обставини. Серед суб'єктивних стресорів (фактори, розвиток яких залежить більше від самої людини) варто виокремити: міжособистісні (комунікативні) і внутрішньособистісні [14].

Т. Циганчук зауважує: окрему групу суб'єктивних стресорів складають мотиваційні,

які регулюють діяльність зі сторони значимої для суб'єкта задачі, його потреб, установок і цінностей. Вивчення стресу показало, що його розвиткові сприяє низька мотивація людини до діяльності і неможливість контролювати ситуацію. При дослідженні стресу в процесі організаційних змін виявилось, що при негативному ставленні до останніх спостерігається підвищення всіх показників, які свідчать про наявність стресового стану, негативна динаміка рівня активності. Значення мотиву по-різному відображається на динаміці стресового стану. Так, наприклад, процесуальний мотив лежить в основі самого процесу діяльності, мобілізуючи впливає на неї, а мотив самоствердження виявляється в емоційній напруженості, що призводить до інтенсивного емоційного переживання, оцінюючого ставлення до діяльності тощо [16, с. 675].

Набула популярності класифікація стресорів у професійній діяльності, запропонована Г. Нікіфоровим, який виокремив: 1) стресори організації і змісту діяльності; 2) стресори, пов'язані з професійною кар'єрою; 3) стресори, пов'язані з оплатою праці; 4) стресори, що пов'язані зі взаєминами на роботі; 5) неорганізовані джерела стресу (життєві кризи, фінансові проблеми, конфлікти особистісних цінностей та цінностей, що декларуються педагогічною діяльністю) [8].

О. Марковець, досліджуючи психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів, розрізняє загальні та специфічні стресори. До загальних стресорів відносяться: 1) відсутність системності в організації роботи шкільного колективу педагогів; 2) великий обсяг роботи, за якого якість забезпечується великими зусиллями педагогічних працівників; 3) порушення режиму робочого часу; 4) статусні проблеми, пов'язані з низькою заробітною платнею чи недостатніми перспективами подальшого кар'єрного зростання вчителя; 5) велика кількість нарад і засідань, на яких нічого не вирішується; збільшення зайвої звітності; 6) невідомість і непередбачуваність розвитку подій у роботі школи. До *специфічних професійних стресорів* дослідниця відносить: 1) відсутність регламентації функціональних обов'язків; 2) нереалістичність домагань; 3) ігнорування іншими учасниками освітньої діяльності думок вчителя, його ідей, досягнень, критика його діяльності, прилюдне порівняння з іншими членами педагогічного колективу; 4) психологічна несумісність у взаємодії з оточенням, наявність різних поглядів на проблемні ситуації, наявність акцентуацій; 5) позаслужбові стресори, викликані сімейними обставинами [6].

І. Рябоконь, досліджуючи стрес-менеджмент як фактор впливу на якість трудового життя педагогів, виокремлює низку наступних стресорів: перевантаження роботою; нудні, повторювані обов'язки; неадекватні завданням особистісні ресурси; понаднормова тривалість робочого дня; несприятливий моральний клімат в колективі; погане управління педагогічним колективом у поєднанні з несправедливим розподілом роботи; жорсткі робочі схеми та терміни, накладені без будь-якої автономії; нав'язування завдань, поглядів і переконань керівником освітнього закладу; відсутність у педагогічному колективі можливості для нормальної комунікації та зворотного зв'язку; відсутність з боку адміністрації школи підтримки та заохочення; відсутність можливостей для кар'єрного розвитку; приховування інформації, некомфортне фізичне середовище (освітлення, приміщення, температура) тощо [12, 723].

Зважаючи на вищезазначене, слід наголосити на тому, що професійний стрес у вчителів – це складний психологічний феномен, породжений низкою стресорів психологічного, соціального та професійного змісту, а тому його доцільно аналізувати, застосовуючи *комплексний підхід*: до уваги необхідно брати і особливості індивідуального реагування педагога на складну професійну ситуацію, і зміни соціальних стосунків та діяльності вчителя під дією професійних стресорів.

Висновки. Психологічні особливості професійного стресу у вчителів зумовлені особливостями змісту педагогічної праці та наявністю широкого спектру ризик-факторів. Даний різновид стресу здатен як суттєво знизити якість життєдіяльності педагога, так і мобілізувати його ресурси, стати стимулом для творчих дій. Відповідно, оптимальний рівень професійного стресу необхідний для діяльності вчителя, втім, регулярний стрес – неприпустимий, оскільки він здатен спустошити і виснажити, а отже і призвести до професійного вигорання. Не зважаючи на загальні прояви стресу, кожен окремий випадок стресової ситуації продукує індивідуальний характер реагування педагога та позначається, передусім, на його самопочутті і поведінці, соціальній взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу та характері професійної діяльності. Для мінімізації негативного впливу професійного стресу на особистість вчителя та його працю необхідно розвивати стресостійкість педагога – комплекс тих особистісних якостей, що уможливають успішне протистояння різновидам професійних стресорів. У зв'язку з цим, подальші дослідження будуть спрямовані на емпіричне вивчення проблеми розвитку стресостійкості сучасних вчителів та основних напрямків колекційної та розвивальної роботи, пов'язаної з її сформованістю.

Література:

1. Ващенко І. В., Антонова О. Г. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи їх подолання. Київ : Знання, 1998. 289 с.
2. Екстремальна психологія : Підручник / За заг. ред. проф. О. В. Тімченка. Київ : ТОВ «Август Трейд», 2007. 502 с
3. Китаєв-Смык Л. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. Москва : Академический Проект, 2009. 943 с.
4. Куликов В. Л. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактика. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 464 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993. 300 с.
6. Марковец Е. Л. Исследование стрессовых состояний у педагогов. Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. Одеса. 2000. № 4. С. 61-65.
7. Наенко Н. И. Психическая напряжённость. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1976. 112 с.
8. Никифоров Г. С. Психология здоровья. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 609 с.
9. Опанасенко Л. А. Психодіагностика психічних розладів та їх реабілітація. Миколаїв: Іліон, 2018. 153 с.
10. Павленко В. В. Психологія вчителя в стресових професійних ситуаціях. Київ: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 255 с.
11. Розов В. І. Адаптивні антистресові технології. Київ: Кондор, 2005. 278 с.
12. Рябоконт І. О. Стрес-менеджмент як фактор впливу на якість трудового життя викладачів вищої школи. Глобальні та національні проблеми економіки. 2018. №22. С. 720-725.
13. Шахов В. Профілактика синдрому емоційного «вигорання» як ефективний шлях збереження здоров'я. Сприяння здоров'ю дітей та молоді: теоретико-методичні аспекти : матеріали IV Міжнар. соц.-пед. конф. (Луцьк, 29-30 вересня 2009 р.). Луцьк, 2009. С. 641-648.
14. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 256 с.
15. Litt M., Turk D. Sources of stress and dissatisfy action in experienced high school teachers. *Journal of educational research*. 1995. V. 78. p. 178-185.
16. Tsyhanchuk T. V. Stress in professional activities. *Problems of Modern Psychology* : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. Issue 30. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. P. 669-678.

References:

1. Vashchenko I. V., Antonova O. G. (1998) Conflict. Post-traumatic stress: ways to overcome them. Kyiv: Knowledge.
2. Extreme Psychology: Textbook / For general. ed. by prof. Timchenko O. V. (2007) Kyiv: TOV "August Trade".
3. Kitaev-Smyk L. (2009) Psychology of stress. Psychological Anthropology of Stress. Moscow: Academic Project.
4. Kulikov V. L. (2004) Psychohygiene of the individual. Questions of psychological stability and psychoprophylaxis. St. Petersburg : Peter.
5. Markova A. K. (1993) Psychology of teacher's work. Moscow: Education.
6. Markovets E. L. (2000) Research of stressful states among teachers. *Science and education. Science and practice journal of the Pivdenny Science Center of the Pedagogical Science Academy of Ukraine*. Odessa. 4. 61-65.
7. Nayenko N. I. (1976) Psychic tension. M.: Publishing house of Moscow University.
8. Nikiforov G. S. (2006) Psychology of health. St. Petersburg: Peter.
9. Opanasenko L. A. (2018) Psychodiagnostics of mental disorders and their rehabilitation. Mykolaiv: Ilion.
10. Pavlenko V. V. (2006) Psychology of a teacher in stressful professional situations. Kyiv: RVC KDPU named after V. Vinnichenko.
11. Rozov V. I. (2005) Adaptive anti-stress technologies. Kyiv: Kondor.
12. Ryabokon I. O. (2018) Stress management as a factor influencing the quality of working life of high school teachers. *Global and national economic problems*. 22. 720-725.
13. Shakhov V. (2009) Prevention of emotional burnout syndrome as an effective way to maintain health. *Promoting the health of children and youth: theoretical and methodological aspects: materials of IV International. soc.-ped. conf.* (Lutsk, September 29-30, 2009). Lutsk, 641-648.
14. Shcherbatykh Yu. V. (2008) Psychology of stress and methods of correction. St. Petersburg : Peter.
15. Litt M., Turk D. (1995) Sources of stress and dissatisfy action in experienced high school teachers. *Journal of educational research*. 78. 178-185.
16. Tsyhanchuk T. V. (2015) Stress in professional activities. *Problems of Modern Psychology* : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine. Issue 30. Kamianets-Podilskyi : Aksioma. 669-678.

Iryna Savenkova,

Doctor of Psychological Sciences, Professor

ORCID ID 0000-0003-0081-9297

E-mail: savenkova-1966@ukr.net

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

Viktoriia Kosenchuk

Email: vika-kosenchuk@ukr.net

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL STRESS OF TEACHERS

Abstract. *The article analyzes the key approaches to the phenomenon of stress in the teacher's professional activity. The views of scientists on its nature, the factors that give rise to its appearance and deployment are presented. The concepts of "work stress", "organizational stress", "professional stress" are distinguished. Professional stress among teachers is viewed through the prism of an individual's individual response to the impact of a difficult situation (psychological approach). The teacher's reaction to the increased demands of the social environment for his activities is investigated (social approach). The psychological state of the teacher, determined by the powerful action of factors associated with the implementation of professional tasks (professionally oriented approach) is described. The importance of an integrated approach to the study of psychological characteristics of professional stress of teachers is emphasized. Currently, there is an acute lack of personal resources for the effective solution of current pedagogical problems, which leads to stress.*

The author has characterized the types of professional stress by the nature of the impact on the personality of the teacher and his/her activities. The factors determining the transformation of situational stress into chronic occupational stress have been determined. The features of informational, emotional and communicative stress in the teacher's professional activity are described. The types of stressors in pedagogical activity are highlighted. Particular attention is paid to objective and subjective stressors, in particular to interpersonal, mid-personal and motivational. General and special occupational stressors are described in detail. The differences from stressors that are controlled and not amenable to control in the conditions of pedagogical activity are determined. Attention is focused on the fact that professional stress among teachers can become a serious threat to the successful deployment of professional activity and lead to professional burnout. Cases in which professional stress becomes a stimulus prompting a teacher to develop and improve are identified.

Key words: *stress, psychological stress, professional stress, organizational stress, work stress, stressors.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-54-59
УДК 159.9.018:167.23

М. А. САДОВА,

доктор психологічних наук, доцент

Email: Sadova83@ukr.net

ORCID: 0000-0002-4297-7317

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського,
Київ, Україна

САМОВИЗНАЧЕННЯ ЩОДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ДІТЕЙ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ІЗ РІЗНИМИ ВИДАМИ ОБДАРОВАНОСТІ

Анотація. В статті здійснено аналіз проблеми самовизначення щодо майбутньої професії дітей юнацького віку з різними видами обдарованості. Подано власне визначення фізичного, соціального та емоційного інтелекту. Описано типології професійної направленості особистості за Е. Клімовим та Дж. Холландом. Надамо диференційні відмінності між такими поняттями: здібності, задатки, інтелект, конвергентне та дивергентне мислення, обдарованість, геніальність.

Ключові слова: академічна, творча, інтелектуальна обдарованість, геніальність, талант, конвергентне та дивергентне мислення.

Вступ

Самовизначення щодо майбутньої професії – основна прерогатива розвитку учня.

Важливо знайти себе у професії, а також повноцінно реалізувати у професійному становленні. Для того, щоб досягнути відповідної цілі потрібно зробити правильний вибір. Учень 14-17 років не завжди вірно може зробити такий крок до професійного майбутнього. Тому, що цьому можуть перешкоджати різні чинники: зовнішні і внутрішні.

Якщо ж розглядати категорію обдарованих учнів, то самовизначення їх може даватись також не зовсім легко, адже учителі, психологи, соціальні працівники матимуть справу з «особливими» дітьми, які належать до групи «ризик». Ми називаємо обдарованих дітей «особливими», тому, що їх психологічні якості можуть буди вкрай нестійкими щодо зовнішніх подразників. Такі діти важко адаптуються, їх часто ненавидять оточуючі, не розуміють однолітки, оскільки вони обдаровані. Не дарма говорять: «Талановитих не розуміють і ненавидять».

Матеріали

Професійне самовизначення більше пов'язане з розвитком ідентичності, чим з конкретною професією, і детерміновано багатьма в чому чисто соціальними і емоційними потребами.

Варто зазначити, що проблемою професійного становлення особистості займалися такі відомі вчені як Ж. Вірна, О. Лазорко, В. Хомик, Е. Клімов.

Зокрема Ж. Вірна присвятила кандидатську та докторську дисертації професійному становленню студентів-психологів.

Я особисто досліджувала під час написання кандидатської дисертації проблему професійної самореалізації студентської молоді (майбутні менеджери та майбутні практичні психологи). За нашими дослідженнями виявлено, що потенціал самореалізації має відповідну типологію: активного, пасивного, екзистенційного, соціального саморозвитку. Нами виявлені гендерні, вікові, професійні відмінності студентів вищих навчальних закладів [7, с. 67].

Докторська дисертація присвячувалась професійній відповідальності особистості, де було досліджено структуру, відмінності за статусно-рольовою позицією, гендерні аспекти, впроваджено в практику тренінгові технології щодо формування професійної відповідальності працівників безпечних та ризиконебезпечних професій.

Існують значні відмінності між чоловіками і жінками в професійних інтересах і успішністю оволодіння тією або іншою професією.

Словник найменувань професій Dictionary of occupational titles, в якому представлено більше тридцяти тисяч професій – утворюють наступні дев'ять груп:

1. Керівництво, управління; наукова робота, вільні професії.
2. Робота конторських і торгових службовців.
3. Робота в сфері обслуговування.
4. Професії в галузі сільського господарства, лісництва та споріднені їм.
5. Професії, пов'язані з технологічними процесами виробництва.
6. Професії, пов'язані з механічною обробкою матеріалів.
7. Професії ручної праці.

8. Будівельні професії.
9. Інші (змішана група) [6, с. 56].

Е. Клімов досліджував професійну направленість особистості, яка має такі сфери діяльності: «людина – людина», «людина – природа», «людина – знакова система», «людина – творчий образ», «людина – техніка».

Проаналізуємо кожну з відповідно перерахованих систем.

Система «людина – людина» характеризується тим, що майбутні спеціалісти будуть добре вирішувати професійні питання в соціальній сфері – це в першу чергу робота з людьми. Наприклад: педагоги, психологи, лікарі.

Система «людина – природа» включає в себе такі види діяльності, які пов'язані з природою, тваринами. Наприклад: зоотехніки, ветеринари, екологи.

Категорія «людина – знакова система» описує професії з математичним складом. Наприклад: економісти, бухгалтеря.

Категорія «людина – творчий образ» – це творчі професії: артисти, співаки, дизайнери, художники.

Категорія «людина – техніка» характеризується технічними професіями: судноводіння, механізація, інженерія [6, с. 34].

Типологія Дж. Холланда також направлена на професійну належність. Вона включає в себе такі типи:

- реалістичний тип – описує професії маскулінних якостей (чоловічі), адже люди які відносяться до даного типу цілеспрямовані, скептичні конктретні, мало говорять;
- інтелектуальний тип характеризується високим рівнем інтелекту до професії;
- соціальний тип – повністю відображає сутність категорії «людини – людина» за Е. Клімовим;
- конвенціональний тип – повністю відображає сутність категорії «людини – знакова система» за Е. Клімовим;
- підприємницький тип – це сфера бізнесу і грошей;
- артистичний тип – характеризується творчими професіями, як це описує вище Е. Клімов [5, с. 54].

М. Ю. Мельник у власному дисертаційному дослідженні висвітлює сутність проблеми формування готовності обдарованих учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах загальноосвітнього процесу. Автор удає таке визначення дефініції «готовність обдарованого старшокласника до професійного самовизначення» – це особистісне новоутворення, яке гармонізує індивідуально-вибіркове ставлення до тієї професії, в якій найбільш повно реалізують-

ся обдарування, з вимогами до сформованих у процесі розвитку можливостей і потреб суб'єкта. Така дефініція вказує на об'єкт і предмет дослідження з позиції вікового новоутворення. [4, с. 20].

Існують різні класифікації обдарованості. Зупинимось більш детально на таких видах учнівської обдарованості: інтелектуальній, академічній та творчій.

Ми під академічною обдарованістю розуміємо успішність в навчанні.

Здійснимо диференційний аналіз обдарованості і таланту за різними вченими.

Зокрема Гані обґрунтовує модель обдарованості за такими складовими:

1. Природні здібності, до яких включає інтелектуальну, креативну, соціальну, чуттєву, м'язову, моторну сфери;
2. Компетенції – академічна, технічна, мистецька, соціально-службова, адміністративна, спортивна;
3. Каталізатори – навколишнє середовище (оточення), інтерперсональні (темперамент, характер, мотивація, воля).
4. Прогрес розвитку – діяльність, прогрес, інвестиції.

М. С. Гальченко феномен творчого мислення розглядає крізь призму соціально-філософського аналізу. У своїй дисертації автор виокремлює концепцію «продуктивного мислення», в якій зосереджує увагу на його «живому», доказовому, творчому характері. Творче мислення за автором носить продуктивний характер. Філософсько-епістемологічна постановка проблеми мислення пов'язує його когнітивні передумови з практичними, комунікативними та культурологічними основами [3, с. 4].

Варто відмітити, що інтелектуальні здібності привертати увагу багатьох вчених: П. Торенса, Дж. Гілфорда, А. Адлера, Г. Олпорта, А. Маслоу, А. Біне, В. Штерна.

А. Біне досліджував інтелект на різних вікових категоріях одним із перших науковців. І тести інтелекту цього вченого займають найбільшу популярність у світі.

Надамо власне визначення інтелекту – це вроджена властивість особистості, яка виявляється в здібностях щодо виконання відповідної діяльності, швидкості розумових операціях та мислинневих функцій.

Ми розділяємо інтелектуальну обдарованість на різні типи: фізичну, емоційну, соціальну.

Фізичний інтелект – вроджений, з позиції задатків аргументується як загальноновведений в науку.

Емоційний інтелект з нашої точки зору – це такий тип інтелектуальних здібностей, який дає змогу людині контролювати своїми емоціями, де потрібно стримати їх, толерантно проявити їх в

словесному забарвленні для того, щоб зацікавити співбесідника.

Важливими особливостями емоційного інтелекту виступають:

- суб'єктивний контроль
- зібраність
- саморегуляція
- емоційна стійкість.

Соціальний інтелект обумовлений тим, що людина в соціальних контактах з людьми знаходить різні виходи із складних ситуацій. Ми перераховуємо ті риси, які являються основоположними для розвитку соціального інтелекту:

- комунікабельність
- лояльність
- тактовність
- толерантність
- рефлексивність
- емпатійність.

Ми вважаємо, що геніальність, це те поняття яке відображає найвищий рівень творчих здібностей. Вона значною мірою обумовлена генетичними механізмами, проявляється в надконцентрації на значимій діяльності і нерідко супроводжується порушеннями фізичного і психічного здоров'я [5, с. 33].

Для діагностики креативності, як найбільш близького поняття геніальності створені набагато менше методик, ніж для вивчення репродуктивного мислення. Загальний принцип складання тестів креативності полягає в тому, що одне вирішення завдання може бути багато рішень; таким чином, єдиного правильного результату не існує, тобто досліджується не конвергентне (що зводиться до одного рішення), а мислення, дивергентне (декілька правильних рішень). Кількість і оригінальність цих рішень служать показниками творчих здібностей.

Також, варто сказати, що існують здібності різних типів: загальні, спеціальні.

Загальні здібності описуються з позиції завдань. Наприклад: вміння швидко читати, писати, вести розмову.

Спеціальні здібності набуваються з досвідом за окремим видом діяльності. Наприклад: професійні вміння, вокальні здібності і т.д.

За Б. Й. Цукановим свідомий індивід намагається пізнати навколишній світ і його закони. Продуктивність пізнавальної діяльності особистості визначається рівнем її інтелекту. Ця залежність проста і очевидна, тому що латинське слово «intellectus» перекладається як «пізнання, розуміння».

Д. Векслер, психолог зі світовим ім'ям, у своїй книзі «Вимірювання та оцінка інтелекту» розглядав інтелект як «сутність, яку не можна пізнати» і якій не можна дати визначення. Тому

Векслер використовував так зване «робоче» визначення інтелекту як глобальну здатність індивіда раціонально діяти і правильно мислити [6, с. 88–90].

Перші спроби вимірювання інтелекту належать двом дослідникам А. Біне і Ф. Гальтону. Біне вперше підбрав ряд завдань на перевірку рівня прояву особливостей сприйняття, пам'яті, розуміння. Цей ряд завдань отримав назву тестів (випробування). Приписуючи за правильну відповідь певну кількість балів, Біне ввів кількісну міру інтелекту IQ (коефіцієнт інтелекту). Подальше використання тестів призвело інших психологів до висновку, не рівень самого інтелекту, а рівень поінформованості, знань і досвіду, або рівень незалежних здібностей, якімає даний суб'єкт на момент тестування. Тому тестовий підхід до вимірювання інтелекту на сьогоднішній день залишається об'єктом критики.

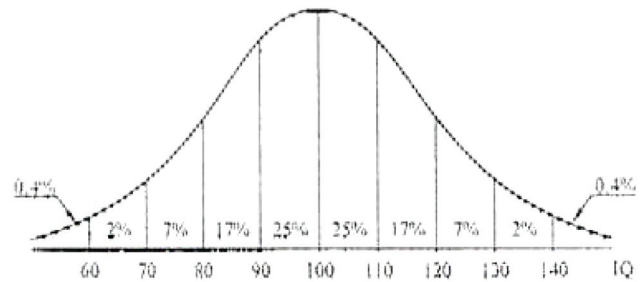


Рис. 2. Розподіл показників IQ в людській популяції за стандартизованим тестом Стенфорда-Біне

За середньостатистичну норму прийнятий $10 = 100$ балів, а стандартне відхилення $s = \pm 20$ балів. В діапазоні $80 < 10 < 120$ балів знаходиться практично більшість індивідів (84%). Це так звані межі норми інтелекту. Вправо в діапазоні $120 < 10 < 140$ балів знаходяться розумовозібні індивіди, а індивіди з $IQ > 140$ балів вважаються розумово обдарованими. На протилежній стороні (ліворуч) у діапазоні $60 < 10 < 80$ балів знаходяться індивіди з інтелектом нижче норми. Це той контингент, який в області спеціальної психології та педагогіки розглядається як контингент із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Індивіди з $10 < 60$ балів складають патологічний контингент розумово відсталих в людській популяції. За стандартами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) кількість розумово обдарованих і розумово відсталих однакова.

Хочу детальніше зупинитись на наукових поглядах Ф. Гальтона, який дуже великий внесок зробив в дослідження обдарованих сімей:

- досліджував відмінності у здібностях людей, знатних родин, династій (Романових). Саме у династії Романових було виявлено таку специфічну відмінність як горбинка

на носі, яка спостерігалась на портретах родичів до п'ятого покоління. Таке спостереження дало змогу Ф. Гальтону обґрунтувати дуже важливу і цікаву галузь знань як «Психогенетика»;

- висунув та обґрунтував на теоретичному рівні репродуктивну функцію щодо обдарованих і здібних дітей. Він вважав, що потрібно збільшувати приріст населення за рахунок обдарованої молоді, а це можливо, за його думкою, лише тоді, коли людство буде вступати в статевий контакт лише з обдарованими і здібними. Таке припущення призвело до шквалу негативних реакцій людей з середнім і низьким інтелектуальним розвитком. Тобто, люди з невисокими здібностями взагалі не мають права народжувати дітей. Звісно, зараз таке положення звучить досить абсурдно, та доля правди все ж таки має у припущенні Гальтона. Для прикладу зверну вашу увагу на сучасний демографічний стан. Молодь, яка не стала на ноги, не отримала освіти, не працевлаштована, не одружена, з примітивним рівнем інтелекту народжує дітей за відсотковим співвідношенням значно більше ніж обдарована і здібна (70/30). Виходячи із власних наукових спостережень можна припустити, що бідні за матеріальним та інтелектуальним статком люди в нашій країні, народжують за чисельністю значно більше дітей між багаті та інтелектуально обдаровані. Також хочу сказати, що Ф. Гальтон не врахував ще й того показника, що генетично народжується не малий відсоток дітей з патологіями як у фізичному, так і в психічному розвитку, як у здібних та не здібних, обдарованих та необдарованих. І така проблема не викориниться із суспільства, для того щоб народжувалась здорова, інтелектуально здібна нація [5, с. 9-10].

Дослідження, які проводились в межах курсу «Психологія часу» Б. Й. Цукановим характеризуються тим, щовроджені задатки залежать від

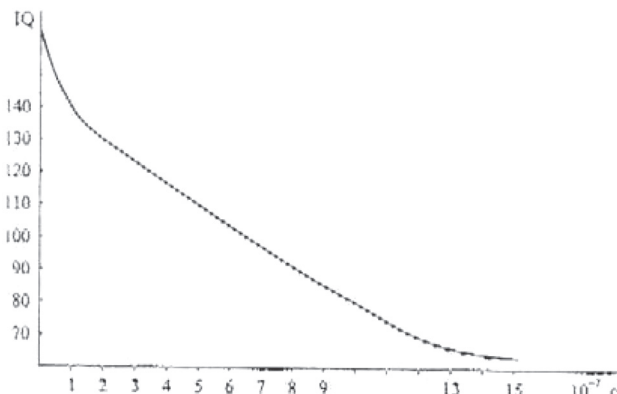


Рис. 3. Графік залежності 1 (2 від якості власного годинника індивіда)

конструктивних і функціональних особливостей індивідуального мозку. У дослідженнях було показано, що індивідуальний мозок працює як годинниковий механізм і вимірює психологічний час особистості. Одиницею виміру часу виступає суб'єктивний «крок» (т), який у різних індивідів має власну тривалість. У межах чотирьох типологічних груп (кластерний аналіз дав можливість виділити 4 основні типологічні групи досліджуваних із вибірки – 4 тис. чол.) цей «крок» приймає значення від 0,7 с до 1,1 с. Вимірювання цього «кроку» на різних відрізках суб'єктивного часу дозволяє ввести поняття якості індивідуального годинника. Виходячи з якості, можна говорити про «хороший» годинник і «поганий» годинник. Як з'ясувалося, чим більше наближення власного годинника індивіда до «хорошого», тим вище у нього вроджений інтелектуальний потенціал, тим більше реалізація пізнання і розуміння на особистісному рівні діючого суб'єкта. [5, с. 103-105].

Якість годин індивіда, як і сам годинник, є вродженими, тому показник якості (а) слід розглядати як один з індикаторів базового інтелектуального потенціалу особистості. Так, контингент надзвичайно розумовоздібних та обдарованих індивідів визначається тим, що показник якості їх власних годинників < 0,03 с. Реальний варіант «найкращих годинників» в людській популяції задовольняє умові > 0,01 с.

Власний годинник саме такого найвищого «рівня» був виявлений в дослідженнях Б. Й. Цуканова в академіків, докторів і кандидатів наук, аспірантів, які в минулому закінчили школу із золотою медаллю, а університет з «червоним» дипломом (диплом з відзнакою). При цьому суб'єктивності з такою якістю годин не обов'язково наближалися до «чистих» типів. Вони займали різні місця в своїх типологічних групах, але всі виявляли надзвичайно високу допитливість і пізнавальну активність, що дозволяло деяким з них закінчувати університетське навчання не за 5, а за 3,5 роки. Наявність у індивіда вродженого «хорошого» годинника слід розглядати як одну з передумов для розвитку інтелектуальних здібностей. Якщо індивід народився з «хорошим» годинником, то у нього є потенційна можливість проявити і високий рівень розуміння, і широту пізнання, і глобальну здатність «правильно мислити» [6, с. 23-39].

Н. А. Бельська розробила уточнену версію самооцінної методики діагностики обдарованості, призначення якої ґрунтується на кількісно-якісних дослідженнях різних аспектів особистісного забезпечення інтелектуально-академічної та інтелектуально-творчої обдарованості.

Автор застосовує такі методи математичної статистики: факторний аналіз, Альфа-критерій Кронбаха. За рахунок відповідних методів автор виявляє та обгрунтовує 5 шкал опитувальника «надситуативна активність», «творча дисфункціональність», «готовність до ризику», «репродуктивна активність», «інтуїція».

Методика виявляє високу дискримінантну валідність опитувальника [1, с. 5].

Результати дослідження на даний етап розглядають лише теоретичний спектр проблеми самовизначення щодо майбутньої професії дітей юнацького віку із різними видами обдарованості за такими вченими: Ж. Вірної, О. Лазорко, В. Хомика, Е. Клімова, Б. Цуканова, Дж. Холланда, М. Гальченка, М. Мельник, Б. Цуканова, П. Торенса, Дж. Гілфорда, А. Адлера, Г. Олпорта, А. Маслоу, А. Біне, В. Штерна, Д. Векслера, Ф. Гальтона.

Дискусія

Таким чином, теоретико-методологічний аналіз самовизначення щодо майбутньої професії дітей юнацького віку із різними видами обдарованості (академічної, інтелектуальної, творчої) дозволяє зафіксувати декілька теорій та підходів, а саме: концепцію «продуктивного» мислення М. Гальченка, типологію професійного самовизначення Е. Клімова, концепцію психології часу Б. Цуканова, концепцію професійного становлення майбутніх психологів Ж. Вірної, теорію інтелекту А. Біне, концепцію обдарованості іменитих династій Ф. Гальтона, концепцію самореалізації А. Маслоу, теорію інтелекту Дж. Гілфорда, концепцію емоційного інтелекту О. Чебикіна, концепцію інтелекту Д. Векслера, концепцію професійного самовизначення Дж. Холланда і ні.

Що не висвітлено у дослідників? На сьогодні не має єдиної структури дослідження самовизначення щодо майбутньої професії дітей юнацького віку із різними видами обдарованості.

В нашому розумінні та інтерпретації варто розглянути особливості психодіагностики особистісних чинників самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих юнаків та дівчат. До таких чинників належать: формування моральної відповідальності та потенціалу самореалізації дітей юнацького віку Потенціал самореалізації ми будемо розглядати через призму творчості та реалізації себе як особистості, через подолання психологічних бар'єрів щодо досягнення мети. Відповідальність у обдарованій молоді ми досліджуватимемо з урахуванням її формування через аксіологічний аспект. Саме такі чинники будуть висвітлювати новизну дослідження відповідної проблеми.

Висновки

У заключному висновку варто відмітити, що аналіз наукових досліджень розкриває теоретичну сутність самовизначення щодо майбутньої професії дітей юнацького віку з різними видами обдарованості. Автором описано власне визначення фізичному, соціальному та емоційному інтелекту. Обгрунтованотипології професійної направленості особистості за Е. Клімовим та Дж. Холландом. Надано диференційні відмінності між такими поняттями: здібності, задатки, інтелект, конвергентне та дивергентне мислення, обдарованість, геніальність.

Подальшого пошуку набуватимуть емпіричні дослідження особистісних чинників обдарованості щодо професійного самовизначення дітей юнацького віку.

Література:

1. Бельська Н. А. Методика діагностики личностних факторів одаренності (ЛФО). Часть I. Освіта та розвиток обдарованої особистості, № 2 (73) 2019. С. 24-34.
2. Бельська Н. А. Методика діагностики личностних факторів одаренності (ЛФО). Часть II. Освіта та розвиток обдарованої особистості, № 3 (74) 2019. С. 30-38.
3. Гальченко М. С. «Потенціал творчого мислення у викликах глобального світу (соціально-філософський аналіз)»: дис... доктора філософ. наук : 9.00.03 / «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2020. 388 с.
4. Мельник М. Ю. Формування готовності обдарованих старшокласників до професійного самовизначення: дис... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Інститут обдарованої дитини НАН України. Умань, 2016. 255 с.
5. Садова М. А. Навчально-методичний посібник з дисципліни «Диференційна психологія». Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. 106 с.
6. Садова М. А. Навчально-методичний посібник з дисципліни «Психодіагностика». Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. 140 с.
7. Садова М. А. Творчість як складова самоактуалізації особистості. Збірник тез доповідей III Міжнародної наукової конференції «Соціальний розвиток країн одного поясу та одного шляху: розвиток одного Шовкового Шляху в країні (м. Одеса, 30 жовтня, 2017 р.)». Одеса. 2017. С. 66-69.

References:

1. Bielska N. A. (2019). *Metodyka dyahnostyky lychnostnykh faktorov odarennosti (LFO). Chast I. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti.* 2(73).

2. Bielska N. A. (2019). Metodyka dyahnostyky lychnostnykh faktorov odarennosti (LFO). Chast II. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. 3(74).
3. Halchenko M. S. (2020). «Potentsial tvorchoho myslennia u vyklykakh hlobalnoho svitu (sotsialno-filosofskyianaliz)» : dys... doktora filosof. nauk : 9.00.03 / «Pivdenoukrai nskiyatsionalnyi pedahohichniy universytet imeni K.D. Ushynskoho». Odesa.
4. Melnyk M. Iu. (2016). Formuvannia hotovnosti obdarovanykh starshoklasnykiv do profesiinoho samovyznachennia: dys... kandydata ped. nauk : 13.00.07 / Instytut obdarovanoidyitny NAN Ukrainy. Uman.
5. Sadova M. A. (2017). Tvorchist yak skladova samoaktualizatsii osobystosti. Zbirnyk tez dopovidei III Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii «Sotsialnyi rozvytok krain odnogo poiasu ta odnogo shliakhu: rozvytok odnogo Shovkovoho Shliakhu v kraini. Odesa.
6. Sadova M. A. (2020). Navchalno-metodychny posibnyk z dystsypliny «Psykhodiahnostyka». Odesa: vydavets B ukaiev Vadym Viktorovych.
7. Sadova M. A. (2020). Navchalno-metodychny iposibnyk z dystsypliny «Dyferentsiina psykholohiia». Odesa: vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych.

Myroslava Sadova

V. I. Vernadsky, Tavriya National University Kyiv, Ukraine

SELF-DETERMINATION ABOUT THE FUTURE PROFESSION OF YOUNG CHILDREN WITH DIFFERENT KINDS OF GIFTED GIFT

Annotation. *The article analyzes the problem of self-determination regarding the future profession of young children with different types of talents (academic, creative, intellectual).*

Self-determination regarding the future profession is the main prerogative of student development. If we consider the category of gifted students, their self-determination may not be easy, because teachers, psychologists, social workers will deal with "special" children who belong to the group "at risk". We call gifted children "special" because their psychological qualities can be extremely unstable to external stimuli. Such children have difficulty adapting, are often hated by others, do not understand peers because they are gifted.

Theoretical and methodological analysis of self-determination regarding the future profession of young children with different types of talents (academic, intellectual, creative) allows to record several theories and approaches, namely: the concept of "productive" thinking M. Galchenko, typology of professional self-determination E. Klimov, the concept of psychology B. Tsukanov, the concept of professional development of future psychologists J. Verna, the theory of intelligence A. Binet, the concept of gifted famous dynasties F. Galton, the concept of self-realization A. Maslow, the theory of intelligence J. Guilford, the concept of emotional intelligence O. Chebykin, the concept of intelligence D Wexler, J. Holland's concept of professional self-determination and no.

The definition of physical, social and emotional intelligence is given.

Physical intelligence - innate, from the standpoint of inclinations is argued as generally introduced into science.

Emotional intelligence, from our point of view, is a type of intellectual ability that allows a person to control their emotions, where to restrain them, to tolerate them in verbal color in order to interest the interlocutor.

Social intelligence is due to the fact that a person in social contacts with people finds different ways out of difficult situations.

Differential differences between the following concepts are given: abilities, inclinations, intellect, convergent and divergent thinking, giftedness, genius.

Keywords: *academic, creative, intellectual talent, genius, talent, convergent and divergent thinking.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-60-65
УДК: 159.9.23

І. Є. ЧУГУЄВА,

кандидат психологічних наук

ORCID: 0000-0003-0030-0428

Email: hamisek@ukr.net

Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

В. В. САКОВСЬКА,

студентка факультету педагогіки та психології

Email: sakovskayavika5@gmail.com

Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПРОБЛЕМОЮ БУЛІНГУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті узагальнено теоретичні аспекти феномену булінгу, розкрито компоненти роботи психолога з проблемою булінгу в Новій українській школі, проаналізовано сфери діяльності психолога під час роботи з булінгом в шкільному середовищі, висвітлено проблему визначення і обґрунтування змісту та структури психологічної підготовки майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу, визначено компоненти психологічної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу та їх критерії і типові складнощі у формуванні компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу.

Ключові слова: булінг, психологічна підготовка, психологічна готовність, критерії психологічної готовності.

Вступ. Актуальність теми зумовлена наявною схильністю молодшого покоління одягати на себе моделі поведінки дорослих, що дедалі частіше виявляється в масовій агресивності, імпульсивності, жорстокості та насильницьких діях, які є каталізаторами проблем, пов'язаних з успішністю у навчанні, процесом соціалізації, порушенні емоційно-вольової та когнітивно-поведінкової сфери. У зв'язку зі збільшенням масштабності зафіксованих негативних наслідків даного явища, з трансформаціями освіти, що пов'язані з НУШ і зумовлені ними зміни у практичній діяльності психологів, виникає необхідність у дослідженні психологічної підготовки майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу, що нині має важливе прикладне значення для її вирішення і протидії. Наразі проблема набула особливої «гібридної» форми та стала предметом активного обговорення на загальнонаціональному рівні.

Незважаючи на те, що визначення булінгу і його психологічні характеристики у науковому просторі розкриті досить широко, залишається відкритим питання психологічної підготовки, готовності та визначення критеріїв психологічної готовності психологів до роботи з зазначеним феноменом. На жаль, дана проблема сьогодні знаходиться поза належною увагою науковців і потребує ґрунтовного дослідження з метою забезпечення якісної підготовки психологів до ви-

рішення проблем, котрі пов'язані з проявами булінгу. Актуальність даної проблеми зумовила вибір теми дослідження і визначила спрямованість наукового пошуку.

Мета статті полягає у визначенні особливостей психологічної підготовки студентів-психологів до роботи з проблемою булінгу. Для досягнення мети були поставлені наступні **завдання:** здійснити теоретичний аналіз проблеми булінгу: її місце і значення у сучасному суспільстві і професійній діяльності психолога та на його основі емпіричним шляхом дослідити особистісні чинники майбутніх психологів, що необхідні для роботи з проблемою булінгу.

Для реалізації завдань були обрані наступні методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація; *емпіричні* – спостереження, бесіда, авторська анкета «Самоаналіз психологічної готовності до роботи з проблемою булінгу» (у двох частинах); *метод статистичної обробки* результатів дослідження – непараметричний критерій Пірсона.

Аналітичний огляд проблеми. У сучасній психологічній літературі булінг розглядається як сукупність соціально-психологічних і педагогічних проблем, що охоплюють процес усвідомленого систематичного психологічного, фізичного або економічного насилля однієї людини чи групи відносно інших, в якому спостерігається дисбаланс сили і влади.

Аналіз наукових праць сучасних українських дослідників О. В. Кулешової, Л. В. Міхеєвої [2], О. Г. Ставицької [8], надали можливість визначити соціально-рольову структуру булінгу, яка, крім жертви, агресора та спостерігачів, включає потенційних булерів, пасивних булерів, послідовників булера, потенційних захисників і захисників.

Результати наукових досліджень [2; 5; 8; 10] дозволили встановити ключові групи причин булінгу: родинно-побутові (неблагополучні сім'ї, досвід домашнього насильства, гіпер- та гіпоопіка, відсутність співпраці з закладами освіти); соціокультурні (аномія, негативний вплив ЗМІ, наявність негативних стереотипів), особистісні (психологічні характеристики жертви: невпевненість, вразливість, висока тривожність, замкненість та агресора: домінантність, агресивність, участь у протиправних угрупованнях, нарцисичність). З огляду на це, особистісні характеристики учасників булінгу є, з одного боку, причинами, які зумовлюють систематичні акти насилля, а з іншого – є і наслідками, що формуються в результаті булінгових ситуацій.

Узагальнення наукових джерел [2; 4; 5; 10] дали можливість висвітлити форми шкільного булінгу: фізичний (удари, стусани, ляпаси, підніжки тощо), психологічний (погрози, ігнорування, зневажання, шантажування, образи), економічний (крадіжки, пошкодження, знищення речей, псування, вимагання речей, грошей) та кібербулінг (флеймінг, хепіслепінг, ошуканство, нападки, самозванство тощо).

Реформації у сфері освіти викликали неабиякий інтерес сучасних науковців до дослідження особливостей професійної діяльності психолога в Новій українській школі. Так, С. В. Сапожников висловлює думку про доречність зміни парадигми освітнього процесу на особистісно-орієнтований. Психологічна підготовка до нього, на думку вченого, полягає в набутті практичних умінь [6]. Н. М. Токарева визначає теоретико-пізнавальну, прикладну, прогностичну, контрольну та синтезуючу функцію психолога в НУШ [9]. Результати наукових досліджень українських вчених [3; 5; 6; 9] дали можливість визначити завдання психолога щодо роботи з проблемою булінгу в НУШ, відповідно до сфер діяльності – представлено у таблиці 1.

Отже, професійна діяльність шкільного психолога, маючи специфічну структуру, форми, види, рівні організації, методи та підходи, якими вона забезпечується є розгалуженою системою і провідним фактором, навколо якого розгортається процес та формується зміст психологічної підготовки майбутніх психологів. Для визначення якості сформованості кожного компоненту було визначено критерії, що наведені в таблиці 2.

Психологічна підготовка є процесом формування готовності студента-психолога до професійної діяльності, а готовність до окремого виду роботи, зокрема, булінгу – її метою, умовою і результатом ефективної професійної діяльності. Психологічна готовність до професійної діяльності у науковому психологічному просторі нині трактується як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її установки, переконання,

Таблиця 1. Компоненти роботи психолога з проблемою булінгу в НУШ

№	Форма діяльності	Завдання психолога у роботі з проблемою булінгу
1	Діагностично-прогностична	1) діагностика стану взаємовідносин у шкільних колективах 2) впровадження власних програм психологічного супроводу 3) діагностика і розвиток особистісних якостей учасників булінгу 4) розробка програм щодо протидії булінгу
2	Культурно-просвітницька	1) розвиток психологічної культури учасників освітнього процесу 2) формування толерантності та подолання соціально-культурних стереотипів учасників булінгу
3	Організаційно-профілактична	1) організація безпечного сприятливого психологічного простору 2) організація умов для профілактики і подолання булінгу 3) організація сприятливого простору для вирішення конфліктів
4	Формувальна	1) забезпечення умов для суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів 2) формування в учасників булінгу позитивних життєвих установок 3) формування сприятливих умов для ефективної взаємодії усіх учасників групи, фасилітація 4) забезпечення сприятливого клімату для формування конструктивних способів поведінки
5	Корекційно-терапевтична	1) здійснення корекційної роботи з учасниками булінгу 2) здійснення терапевтичного втручання за необхідності подолання наслідків булінгу

Таблиця 2. Зміст компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу

№ п.п.	Компонент психологічної готовності	Критерії сформованості компоненту
1	Когнітивний <i>базується на знаннях:</i>	щодо булінгу як соціально-психологічного феномену
		щодо юридичних основбулінгу
		щодо ефективних методів і технік впливу на учасниківбулінгу
		щодо ефективних методів і технік профілактикибулінгу
2	Мотиваційний	щодо технології корекційної та психотерапевтичної роботи
		позитивне ставлення до професійної діяльності
		високий рівень мотивації до ефективних способів розв'язання професійних завдань, зокрема, проблеми булінгу
		адекватний рівень оцінки можливостей щодо роботи з булінгом
3	Операційний <i>базується на понятті «вмію»:</i>	розуміти особливості стилів поведінки учнів
		аналізувати ситуації міжособистісної взаємодії учнів
		володіти методологією психологічного впливу на колектив
		володіти методологією щодо роботи з проблемою булінгу
4	Емоційний	використовувати різні стилі спілкування, характерні актуальній ситуації взаємодії учасників освітнього процесу
		вміння співпереживати, бути «співучасником»
		високий рівень здатності розуміти емоційний стан людини
		вміння передбачати поведінку учасників
5	Особистісний	високо розвинена конгруентність
		наявність ефективних способів вирішення конфліктних ситуацій
		наявність цінностей самоактуалізації
		гарно сформована і усвідомлена «Я-концепція»
		відсутність агресії як тенденції постійної реальної поведінки
		здатність та прагнення до саморозвитку і самовдосконалення

мотиви, погляди, якості, знання, навички, уміння, актуалізацію і мобілізацію можливостей для високої результативності у професійній діяльності [1; 3; 5; 6; 9]. З огляду на це, було визначено основні компоненти психологічної готовності, які свідчать про якісну психологічну підготовку до роботи з проблемою булінгу: когнітивний, мотиваційний, операційний, особистісний.

Оскільки, як показали результати теоретичного дослідження, психологічна підготовка визначається якістю сформованості компонентів психологічної готовності до роботи з проблемою булінгу, в якості психодіагностичного інструментарію було запропоновано авторську анкету «Самоаналіз психологічної готовності до роботи з проблемою булінгу (у двох частинах)», що виявляє суб'єктивні уявлення майбутніх психологів щодо роботи психолога з проблемою булінгу та характеризує кожен компонент психологічної готовності, відповідно до їх критеріїв. Респондентами дослідження стали 62 студенти IV-VI курсів спеціальності «053 Психологія», які виявили бажання долучитись до дослідження.

Результати емпіричного дослідження свідчать про те, що переважна більшість студентів оцінює свою психологічну готовність до роботи з проблемою булінгу на середньому рівні, проте проявляє зацікавленість до даного феномену (деякі мають високий рівень мотивації до майбутньої роботи з даним феноменом), вони позитивно налаштовані на підготовку до роботи з ним, в майбутньому уявляють себе ефективними. Зокрема, були встановлені основні складнощі, що виникають під час формування компонентів психологічної готовності студентів-психологів до роботи з проблемою булінгу, які спостерігаються у переважній більшості респондентів. Результати наочно зображено у таблиці 3, 4.

Результати емпіричного дослідження були підтверджені за допомогою непараметричного критерію Пірсона. Математичну обробку даних наведено у таблиці 5.

Як бачимо, значення емпіричного критерію Пірсона входить в зону статистичної значущості, що підтверджує достовірність отриманих даних.

Таблиця 3. Результати самоаналізу психологічної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу

Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		Дуже низький рівень	
Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Когнітивний компонент							
9	14%	34	54%	20	32%	0	0%
Мотиваційний компонент							
10	16%	44	71%	7	11,4%	1	1,6
Операційний компонент							
0	0%	19	31%	36	58%	7	11%
Емоційний компонент							
11	18%	48	77%	3	5%	0	0%
Особистісний компонент							
8	13%	50	80,6%	4	6,4%	0	0%
Загальний рівень розвитку психологічної готовності							
2	3%	36	58%	24	38,7%	0	0%

Таблиця 4. Типові складнощі у формуванні компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу

№	Компоненти	Проблеми	Кількість респонд.	%
1	Когнітивний	фрагментарні поняття щодо рольової структурибулінгу	28	45
2	Мотиваційний	нечітко виражений інтерес до змісту діяльності, пов'язаної з роботою зі школярами	34	55
3	Операційний	мають складнощі в оволодінні методами і техніками психолого-педагогічного впливу на учнівський колектив, недостатнє оволодіння методологічним інструментарієм щодо роботи з проблемою булінгу.	54	87
4	Емоційний	фрагментарні прояви емпатії, складнощі у розумінні дитячих емоційних станів, частково неконгруентні	44	71
5	Особистісний	фрагментарні розуміння власної «Я-Концепції», схильність до уникнення складнощів, заборона на прояв агресії.	37	59

Таблиця 5. Результати математичної обробки даних

№	Компонент ПГ	F (e)	F (t)	Fe-Ft	(Fe-Ft) ²	(Fe-Ft) ² /Ft
1	Когнітивний	19	21,4	2,4	4,8	0,22
2	Мотиваційний	29	21,4	7,6	57,76	2,70
3	Операційний	1	21,4	20,4	416,16	19,45
4	Емоційний	28	21,4	6,6	43,56	2,04
5	Особистісний	30	21,4	8,6	73,96	3,45
N – ознаки вимірювання, N= 5; v= 4 $\chi^2_{кр} = 9,488$ ($p \leq 0,05$) $\chi^2_{кр} = 13,277$ ($p \leq 0,01$) $\chi^2_{емп} = 27,86$						$\Sigma = 27,86$

Підсумовуючи результати теоретико-експериментального дослідження, можна зробити наступні **ВИСНОВКИ**:

1. Проблема булінгу серед школярів є однією із найбільш гострих у сучасній педагогічній психології. Задля її ефективного вирішення необхідна якісна підготовка психологів зі сформованою психологіч-

ною готовністю до роботи із цим явищем в шкільному середовищі. Дана готовність є психологічним утворенням, до структури якого входить когнітивний, мотиваційний, операційний, емоційний та особистісний компоненти, що нерівномірно розвиваються у процесі особистісного та професійного становлення.

2. Результати емпіричного вивчення особливостей психологічної підготовки студентів-психологів до роботи з проблемою булінгу виявили середній рівень готовності у 58% респондентів. Найнижчий показник готовності визначено на рівні операційного компоненту – 69% респондентів вважають себе погано підготовленими до роботи з проблемою булінгу, найкращі показники – на емоційному рівні 18% відчувають емоційне включення в проблему булінгу.
- Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в дослідженні психологічної підготовки до роботи з проблемою булінгу у психологів та педагогів з різним досвідом професійної діяльності.

Література:

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / под ред. М. И. Дьяченко. Минск: БГУ, 1978. 175 с.
2. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. Херсон, 2019. Вип. 1. С. 154–158.
3. Макаревич О. П. Психологічна підготовка особистості до поведінки в складних ситуаціях. Навчально-методичний посібник. Київ: ВГІ НАОУ, 2000. 188 с.
4. Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини. Методичні рекомендації. Серія: На допомогу вчителю. Вип. 4. Київ: Алерта, 2014. 80 с.
5. Опанасенко Л. А., Саковська В. В. Методичні рекомендації «Формування психологічної готовності педагогів і психологів до роботи з проблемою булінгу: тренінгова програма «Знаю, хочу, вмю, відчуваю, дію!». Миколаїв: Іліон, 2019. 100с.
6. Сапожников С. В. Психологічна підготовка майбутнього учителя до спілкування з учнями: основні завдання. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. Дніпро, 2019. № 1 (17). С. 37–44.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 350 с.
8. Ставицька О. Г. Прояви булінгу в сучасній школі. Психологія: реальність і перспективи. Рівне, 2016. Вип. 7. С. 214–217.
9. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
10. Olweus D. Bully. Victim Problems at School. Facts and Effective Intervention. Reclaiming Children and Youth. The Journal of Emotional and Behavioral Problems. 1996. № 25 (1), P. 15–22.

References:

1. Dyachenko M. I, Kandybovich L. A. (1978) Psychological problems of readiness for activity. Minsk: BSU.
2. Kuleshova O. V., Mikheeva L. V. (2019) Bullying in the educational environment: analysis, ways to overcome. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological sciences*. Kherson. 1. 154–158.
3. Makarevich O. P. (2000) Psychological preparation of the person for behavior in difficult situations. Training manual. Kyiv: VGI NAOU.
4. Naidenova L. A. (2014) Cyberbullying or aggression on the Internet: ways to recognize and protect the child. Guidelines. Series: To help the teacher. Vip. 4. Kyiv: Alerta.
5. Opanasenko L. A., Sakovskaya V. V. (2019) Methodical recommendations «Formation of psychological readiness of teachers and psychologists to work with the problem of bullying: training program» I know, I want, I can, I feel, action! «. Mykolaiv: Ilion.
6. Sapozhnikov S. V. (2019) Psychological preparation of the future teacher for communication with students: main tasks. *Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogical sciences*. Dnipro, 1 (17). 37–44.
7. Sidorenko E. V. (2000) Methods of mathematical processing in psychologists. St. Petersburg: Speech.
8. Stavytska O. G. (2016) Manifestations of bullying in the modern school. *Psychology: reality and prospects*. Rivne, Issue. 7, 214–217.
9. Tokareva N. M., Shamne A. V., Makarenko N. M. (2014) Modern teenager in the system of psychological and pedagogical support: monograph. Kryvyi Rih.
10. Olweus D. (1996) Bully. Victim Problems at School. Facts and Effective Intervention. Reclaiming Children and Youth. The Journal of Emotional and Behavioral Problems. 25 (1), 15–22.

Inna Chuhueva

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

Viktoriia Sakovska

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH THE PROBLEM OF BULLYING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Annotation. *The article summarizes the theoretical aspects of the phenomenon of bullying, reveals the components of the work of a psychologist with the problem of bullying in the New Ukrainian school, analyzes the scope of psychologists working with bullying in the school environment, highlights the problem of determining and justifying the content and structure of psychological training, the components of psychological readiness of future psychologists to work with the problem of bullying and their criteria and typical difficulties in the formation of components of psychological readiness of future psychologists to work with the problem of bullying are determined.*

Bullying among school children is one of the most acute problems in modern educational psychology. For its effective solution, high-quality training of psychologists with psychological preparation trained to work with this phenomenon in the school setting is required. This readiness is a psychological formation, the structure of which includes cognitive, motivational, operational, emotional and personal components that develop unevenly in the process of personal and professional growth. As the results of theoretical research have shown, psychological training depends on the quality of the formation of these components.

The author's questionnaire "Self-analysis of psychological readiness to work with the problem of a bully" was used in the study. The results of the survey show that the vast majority of students assess their psychological readiness to work with the problem of bullying at an average level, but are interested in this phenomenon (some have a high level of motivation for future work with this phenomenon), they are positive about preparing for work. With it, in the future present themselves as effective.

The main difficulties that arise during the formation of components of psychological readiness of students of psychology to work with the problem of bullying are related to problems in mastering the methods and techniques of psychological and pedagogical impact on the student body, insufficient mastery of methodological tools to work with problem people.

Keywords: *bullying, psychological training, psychological readiness, criteria of psychological readiness.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-66-70
УДК159.9 : 37.015.3

І. Є. ЧУГУЄВА,

кандидат психологічних наук
ORCID: 0000-0003-0030-0428
Email: hamisek@ukr.net

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

А. О. ТЕСЛЯ,

студентка факультету педагогіки та психології
Email: alinochka.teslya35@gmail.com

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СПОРТСМЕНОК ПРЕДСТАВНИЦЬ «ЧОЛОВІЧИХ» ВИДІВ СПОРТУ

Анотація. У статті представлено результати дослідження гендерної ідентичності спортсменок, які займаються «чоловічими» видами спорту. Показані складові гендерної ідентичності, чинники її прояву в категоріях фемінності й маскуліності. Підкреслюється, що гендерна ідентичність виступає як узгодженість свідомості й поведінки людини як представника певної статі, тобто зв'язаність когнітивного і конативного компонентів ідентичності особистості. Зроблено аналіз впливу спортивної діяльності на формування гендерної ідентичності спортсменок, представниць різних видів спорту. Результати показали, що переважна більшість досліджуваних спортсменок прагнуть до балансу між чоловічими та жіночими характеристиками, про що свідчить найбільший відсоток андрогінності.

Ключові слова: гендерна ідентичність, гендер, фемінність, маскуліність, професійний розвиток особистості.

Вступ. З кожним десятиліттям безперервно зростала і продовжує збільшуватись кількість жінок, що беруть участь в Олімпіаді, і кількість видів спорту, в яких беруть участь жінки. Загальні причини цього: зміна соціально-економічної ролі жінки в суспільстві, загальний процес фемінізації всіх сторін соціального життя – економіки, політики, бізнесу, освіти. Історія залучення до спорту жінок наочно переконує в тому, що в цьому процесі переважну роль відіграють не тільки біологічні, але і соціокультурні чинники, а саме гендер. Історично сформовані уявлення про мужність (маскуліність), жіночність (фемінність) пов'язані не з біологічною статтю людини, а саме з типом культури, до якої вона належить. Розмивання гендерної ідентичності як похідної від найбільш усталеної статевої ідентичності свідчить про проблему ідентичності взагалі.

Мета дослідження: визначити особливості гендерної ідентичності спортсменок в процесі професійного розвитку особистості в спорті.

Для розв'язання поставленої мети використовувались такі методи: спостереження, бесіда, методики для дослідження психологічної статі, особистісної та гендерної ідентичності, а саме: 1. Методика «Маскуліність-фемінність» С. Бем; 2. Модифікований варіант «Маскуліність – фемінність» С. Бем (А. О. Усольцева); 3. Методика

вивчення особистісної ідентичності Л. Б. Шнейдер; 4. Методика вивчення гендерної ідентичності Л. Б. Шнейдер.

Результати дослідження та дискусії.

У психології одним з родоначальників використання терміну «ідентичність» вважається Е. Еріксон. Зміст, який він при цьому вкладає в цей термін, розкривається через опис таких аспектів ідентичності як індивідуальність, тотожність і цілісність, єдність і синтез, соціальна солідарність. Сам Е. Еріксон робив акцент більш на динамічності, змінності ідентичності протягом життя людини, виділяючи в якості основної адаптаційну функцію даної особистісної структури [13]. Дж. Марсія висунув припущення, що гендерна ідентичність як гіпотетична структура феноменологічно проявляється через спостережувані патерни «вирішення проблем», тобто актуалізується в ситуації соціального вибору [2]. Л. Н. Ожигова розуміє ідентичність через її функціональне значення як «процес і результат уподібнення, ототожнення або самокатегоризації особистості з ким-небудь або чим-небудь» [7, с. 38]. Л. В. Штильова визначає гендер як «культурний конструкт, який створюється людьми в суспільстві, нескінченно відтворюється і передається із покоління в покоління як частина культури, змінюється з різних причин, хоча і має деяку консервативність» [12]. Ми бачимо, що

автори розглядають поняття як мінімум з трьох сторін – структурної, динамічної і функціональної. Про таку характеристику як ступінь усвідомленості ідентичності говорить Дж. Мід [14].

Говорячи про «гендер» і «гендерну ідентичність», ми спираємося на поняття маскулінності і фемінності, що підкреслюють соціальну і психологічну складові особистості. В якості основних категорій, що визначають зміст маскулінності і фемінності, розглядаються категорії статусу, ролі та соціальної функції [9]. В основі маскулінності виступають функції керівництва, підтримання дисципліни, здобування, способи подолання перешкод зовнішнього середовища і виконання діяльності. Фемінність, що базується на емоційній реактивності і турботі про інших, ототожнюється з експресивністю та інтерпретується через орієнтацію на виконання емоційних функцій, спрямованих на підтримку рівноваги в сім'ї та виховання дітей.

Статева ідентичність визначається як «єдність поведінки й самосвідомості індивіда, які відносять себе до певної статі та орієнтуються на вимоги відповідної статевої ролі» [3]. У цьому визначенні підкреслюється узгодженість свідомості й поведінки людини як представника певної статі, тобто зв'язаність когнітивного і конативного компонентів ідентичності особистості. Орієнтирами для такого узгодження виступають вимоги статевої ролі [1].

І. С. Клецина пропонує визначати гендерну ідентичність як переживання людиною себе представником певної статі. Це багатофункціональний конструкт, що включає в себе, в тому числі, й психологічні характеристики маскулінності – фемінності, і гендерні уявлення [4]. Гендерна ідентичність – це базова структура соціальної ідентичності, що характеризує людину з точки зору її приналежності до чоловічої або жіночої групи, при цьому найбільш значущим є те, як людина визначає себе сама [5].

У структурі гендерної ідентичності можна виділити три компоненти: когнітивний (усвідомлення приналежності до певної статі і опис себе за допомогою категорій мужності – жіночності; афективний (оцінка рис особистості й особливостей рольової поведінки шляхом співставлення їх з еталонними моделями маскулінності – фемінності); конативний (самопрезентація себе як представника гендерної групи) [7]. Особистісний смисл, як певна одиниця особистості, виступає як механізм конструювання гендерної ідентичності, який зумовлений потребою особистості в досягненні внутрішньої узгодженості, самоактуалізації та зовнішньому підтвердженні [8].

Структурно гендерна ідентичність представляє собою: а) опис типового (нормативного) зовнішнього вигляду, набору соціально схвалених гендерних якостей; б) відношення (у вигляді прийняття, згоди, переживання приналежності до гендерної групи); в) рисунок поведінки – відповідно до соціальних стереотипів і досвіду самопрезентації в різних соціальних ситуаціях.

Динамічно гендерна ідентичність представляє собою: а) перевірку відповідності з категорією, збір зворотного зв'язку (яким (якою) мене бачать оточуючі люди?); б) перевірку своєї поведінки, зовнішнього вигляду на відповідність до своїх власних потреб; в) підпорядкування своєї поведінки відповідно до своїх уявлень про те, як слід поводитися в гендерній (статевої) соціальній ролі, в даній ситуації, з даними людьми.

Функціонально гендерна ідентичність представляє собою: а) елемент Я-концепції – Я-соціальне, що відбивається в просторі соціальних відносин; б) орієнтацію і позиціонування себе в системі соціальних зв'язків; в) вибір індивідуального специфічного образу своєї презентації в суспільстві.

Як підсумок з вище наведеного, ми можемо визначити, що під гендерною ідентичністю розуміються усвідомлені й неусвідомлені уявлення людини про себе як представника певної статі з точки зору стереотипів маскулінності й фемінності, прийнятих в даній культурі з урахуванням суб'єктивного досвіду переживань себе в якості представника заданої статі.

Питання ідентифікації спортсменок як жінок в науковій літературі ставиться не часто. Однак в роботах деяких авторів можна зустріти дослідження самооцінки спортсменок про наявність у них тих чи інших якостей, в тому числі й тих, що відносяться до жіночої гендерної моделі.

За даними дослідження Л. І. Лубишевої [6], 45% опитаних спортсменок заперечують у себе агресивність і жорстокість, проте, 5% вважають, що спортивна діяльність сприяла формуванню у них агресивності, а 7,8% сказали про прояв в їх поведінці жорстокості, яку пов'язують із заняттями спортом. Автор зауважує, що більшість спортсменок відзначають позитивний вплив спорту на формування їх характеру. Вони стали більш комунікабельними, зібраними та дисциплінованими, цілеспрямованими. Спортсменки помітили також, що спортивна діяльність сформувала у них прагнення до лідерства. У той же час бути лідером в сім'ї виявила тільки половина опитаних.

Н. С. Цикунова наводить дані про те, що заняття «чоловічими» видами спорту сприяють

маскулізації спортсменок, а заняття «жіночими» видами спорту сприяють зростанню фемінізації особистості спортсменок. Однак зміни є не критичними і не вимагають поглибленого опрацювання. Невід'ємною частиною чоловічого спорту є агресивний фізичний контакт, а жіночого – грація та елегантність, як характеристики типової спортсменки – жінки [11].

А. С. Дамадаєва приходиться до висновку, що «спортсменки, які спеціалізуються в єдиноборствах, є більш маскулітні в психологічному відношенні, ніж спортсменки, що займаються фемінними видами спорту. Вони відрізняються розвиненою волею, більшою агресивністю, більш високою самооцінкою тих якостей, які зазвичай асоціюються з мужністю» [2, с. 47].

А. О. Усольцева вважає, що особливості діяльності спортсменок, які займаються умовно чоловічими видами спорту, зумовлюють появу певних труднощів у становленні їх гендерної ідентичності: а) уявлення про своє тіло характеризуються суперечностями; б) недостатньо представлені (засвоєні) фемінні поведінкові схеми; в) ускладнені стосунки; г) недостатня внутрішня узгодженість гендерної та спортивної ролей; д) ідентифікація з роллю спортсменки на шкоду гендерної ідентичності.

Спортсменки, які займаються умовно чоловічими видами спорту, зазнають труднощів у становленні гендерної ідентичності в більшій мірі в порівнянні зі спортсменками, які займаються умовно жіночими видами спорту та з дівчатами, які не займаються спортом. В основі надлишкової маскулітності спортсменок, що займаються умовно чоловічими видами спорту, лежать гіпертрофовано засвоєні спортивні ціннісні пріоритети [10].

Результати. Вибіркою нашого дослідження виступили 36 спортсменок різних видів спорту, якими займаються і чоловіки, і жінки (16 з них є представницями видів сорту, які вважаються умовно чоловічими), віком від 17 до 23 років зі стажем заняття спортом від 5 до 17 років. З них 4 міжнародних майстра, 9 майстрів спорту України, 12 кандидатів у майстри та 10 спортсменок першого розряду, 5 призерів чемпіонатів України та Європи у різних вікових категоріях.

За результатами дослідження за допомогою методики «Маскулітність-фемінність» С. Бем у вибірці спортсменок превалує андрогінний тип психологічної статі. Це свідчить про те, що спортсменки набрали найбільшу кількість балів як за шкалою мужності, так і за шкалою жіночності. Також спортсменок з фемінним типом більше, ніж спортсменок з маскулітним типом психологічної статі. Можна сказати, що це до-

сить втішні показники для даної групи спортсменок. Це може бути пов'язано з тим, що в групі досліджуваних є представниці інтелектуального виду спорту, є представниці таких видів спорту, якими давно займаються і чоловіки і жінки.

Респонденти мають однаково проявлені як жіночі, так і чоловічі поведінкові схеми. Показники фемінності частіше зустрічалися у спортсменок-шахісток. Спортсменкам, які виконують фізичні вправи складніше відчутти себе в «жіночому» тілі, тому в них тип психологічної статі коливається від маскулітності до андрогінності.

Результати показали, що переважна більшість досліджуваних спортсменок прагнуть до балансу між чоловічими та жіночими характеристиками, про що свідчить найбільший відсоток андрогінності.

Згідно з результатами, отриманими за допомогою модифікованого варіанту методики «Маскулітність-фемінність» О. А. Усольцевої найбільшу кількість співвідношень спортсменки обрали за об'єктами «Я-ідеальна» та «Типовий чоловік-спортсмен». Найменша кількість вибору за об'єктом «Типова жінка-спортсменка».

Порівнюючи кількість виборів об'єктів «Я-реальна» та «Я ідеальна» за такими якостями як: «Довірливість», «Здатність втішити», «Співчуття», «Турбота о людях», «Розуміння інших», «Жіночність» можна дійти до висновку, що спортсменки не вбачають в собі ці риси у тій мірі, в якій їм би хотілося. Такі якості як «Агресивність», «Покладається тільки на себе», «Домінування», «Мужність» мають тенденцію до зменшення в об'єкті «Я-ідеальна».

Експериментальні дані свідчать про те, що спортсменки прагнуть бачити в собі жіночі якості та розуміють наявність домінуючих чоловічих рис, якостей та поведінкових схем, які розвиває спортивна діяльність. В цілому аналіз результатів дослідження показує, що в уявленнях спортсменок присутні наступні конструкції: 1) «Я-реальна» = «Типова жінка-спортсменка» 95%; 2) «Типова жінка-спортсменка» = «Типова жінка» 65%; 3) «Успішна жінка-спортсменка» ≈ «Типовий чоловік» 85%; 4) «Успішна жінка-спортсменка» = «Ідеальна жінка» 35%; 5) «Я-ідеальна» = «Типова жінка» 55%; 6) «Я-ідеальна» = «Успішна жінка-спортсменка» 85%.

Згідно з результатами дослідження за методикою Л. Б. Шнейдер більшості спортсменок (28%) притаманна дифузна ідентичність. Дифузна ідентичність – це статус ідентичності, при якому немає міцних цілей, цінностей і переконань та спроб їх активно сформувати. Типи особистісної ідентичності «Мораторій» та «Псевдопозитивна ідентичність» (23%) свідчать про

наявність у спортсменок активного процесу вирішення кризи ідентичності, що відповідає нормативній кризі ідентичності людей даного віку. Мораторій – це статус ідентичності, при якому людина перебуває в стані кризи ідентичності й активно намагається вирішити його через пошук різних варіантів. Псевдоідентичність – стабільне заперечення своєї унікальності або, навпроти, її підкреслення з переходом в стереотипію, а також порушення механізмів ідентифікації й відокремлення у бік гіпертрофованості, порушення часової зв'язності життя, ригідність Я-концепції, неприйняття критики у свій адрес, низька рефлексія. В деяких випадках псевдоідентичність можна трактувати як гіперідентичність внаслідок тотального поглинання статусом, роллю, роботою, іншим об'єктом або суб'єктом. Досягнута позитивна ідентичність (20%) – це такий статус ідентичності, який проявляється у людини, що сформувала певну сукупність особистісно значущих для неї цілей, цінностей і переконань, які забезпечують їй почуття спрямованості і осмисленості життя. Передчасна ідентичність (6%) пов'язана з високими показниками авторитарності і низькими показниками самостійності. Передчасна ідентичність виникає в тих випадках, коли людина взагалі не робила незалежних життєвих виборів, ідентичність не усвідомлюється, скоріше це варіант нав'язаної ідентичності.

Результати дослідження гендерної ідентичності спортсменок за методикою Л. Б. Шнейдер показали, що у вибірці досліджуваних переважна більшість (54%) спортсменок має дифузний

тип гендерної ідентичності, тобто ці спортсменки ще не сформували свій власний образ жінки або не приділяють цьому надто багато уваги.

В стані мораторію гендерної ідентичності знаходиться майже третина спортсменок (31%). Це свідчить про те, що питання гендерної приналежності турбує спортсменок, їм важливі гендерні особливості, труднощі, з якими вони стикаються. Не дуже багато спортсменок, у яких виявлена передчасна гендерна ідентичність (9%). Набагато менший відсоток спортсменок має псевдопозитивну ідентичність (3%), а досягнуто позитивну гендерну ідентичність маю лише 3% спортсменок.

При порівнянні рівнів особистої на гендерної ідентичності спортсменок ми отримали результати які свідчать про те, що гендерна ідентичність спортсменок здебільшого знаходиться у дифузному стані, не зважаючи на те, що особистісна ідентичність більш-менш сформована. Відсутність сформованої гендерної ідентичності у переважній більшості досліджуваних підтверджує вагомість впливу спортивної діяльності у силових видах спорту на формування гендерної ідентичності спортсменок.

Висновки: спортивна діяльність, її вимог та правил є достатнім, щоб певним чином впливати на формування особистісної та гендерної ідентичності, або сприяти, або ускладнити ці процеси. Характер та ступінь негативного впливу спорту на оволодіння гендерною роллю діячиною-спортсменкою, яка займається «чоловічим» видом спорту досить серйозний.

Література

1. Говорун Т. В., Кікінежди О. М. Гендерна психологія. Навчальний посібник. Київ: Видавничий центр "Академія", 2004. 308с.
2. Дамадаева А. С. Влияние занятий спортом на гендерные характеристики личности женщин. Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2010. № 3 (61). С. 45-47.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 544 с.
4. Клецина И. С. Гендерная социализация: Учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 92 с.
5. Кон И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире. Введение в гендерные исследования: учебное пособие / ред. И. А. Жеребкиной. Харьков, 2001. Ч. 1. С. 562-605.
6. Лубышева Л. И. Женщина и спорт: социальный аспект. Теория и практика физической культуры. 2000. № 6. С. 13-16
7. Ожигова Л. Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы её реализации: автореф. дис. д-ра. психол. наук: 19.00.01 / Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2006. 46 с.
8. Петренко О. Б. Гендерна психологія. Практикум. Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень, 2012. 127 с.
9. Ткалич М. Г. Гендерна психологія. Київ : Академія, 2011. 248 с.
10. Усольцева А. А. Представления о гендерной идентичности профессиональных спортсменок и девушек, профессионально не занимающихся спортом. Современные исследования социальных проблем. 2014. № 9 (41). С. 76-86.
11. Цикунова Н. С. Гендерные характеристики личности спортсменок в маскулинных видах спорта: дис. ... кандпсихол. наук: 13.00.04 / Санкт-Петербург. 2003. 181 с.

12. Штылева Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. Женщина в российском обществе. 2000. № 3 (19). С. 61-66.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996. 344 с.
14. Mead G. H. Mind, Self and Society. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1946. P. 401.

References:

1. Govorun T. V., Kikinezhdі O. M. (2004). Gender psychology. Tutorial. Kyiv: Publishing Center "Academy", 2004.
2. Damadaeva A. S. (2010). The influence of sports on the gender characteristics of women. Scientific notes of the Lesgaft University. 3 (61). 45-47.
3. Ilyin E. P. (2002). Differential psychophysiology of men and women. St. Petersburg: Peter.
4. Kletsina I. S. (1998). Gender Socialization: A Textbook. St. Petersburg: RGPU Publishing House. A.I. Herzen.
5. Con I. S. (2001). Men's research: changing men in a changing world. Introduction to gender research: a textbook / ed. I. A. Жеребкиной. Kharkiv, Part 1. 562-605.
6. Lubysheva L. I. (2000). Women and sports: the social aspect. *Theory and practice of physical culture*. 6. 13-16
7. Ozhigova L. N. Gender identity and semantic mechanisms of realization: author's ref. dis. Dr. psychol. Sciences: 19.00.01 / Krasnodar: Kuban state. Univ., 2006.
8. Petrenko O. B. (2012). Gender psychology. Workshop. Rivne: RDGU, publisher Oleg Zen.
9. Tkalich M. G. (2011). Gender psychology. Kyiv: Academy.
10. Usoltseva A. A. (2014) Perceptions of the gender identity of professional athletes and girls who do not play sports professionally. *Modern research of social problems*. 9 (41). 76-86.
11. Tsikunova H. C. Gender characteristics of personality athletes in masculine sports: dis. ... Cand psychol. Sciences: 13.00.04 / St. Petersburg. 2003.
12. Shtyleva L. V. (2000). Pedagogy and gender: development of gender approaches in education. *A woman in Russian society*. 3 (19). 61-66.
13. Erickson E. (1996). Identity: youth and crisis. Moscow: Progress.
14. Mead G. H. (1946). Mind, Self and Society. Chicago: The Univ. of Chicago press, 401.

Inna Chuhueva

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

Alina Teslia

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

GENDE IDENTITY FORMATION OF FEMALE ATHLETES WHICH REPRESENTS "MALE" SPORTS

Abstract. *The article presents the results of a study of the gender identity of female athletes engaged in "male" sports. The components of gender identity, factors of its manifestation in the categories of femininity and masculinity are shown. It is pointed out that gender identity acts as a coherence of consciousness and the behavior of a person as a representative of a certain sex, the connection of cognitive and conative components of personality identity. The gender role requirement is the guideline for this coordination.*

There are three components to gender identity: structural, dynamic and functional. Gender identity is also presented as a fundamental structure of social identity, which characterizes a person in terms of membership in a masculine or feminine group, the most significant being the way in which a person defines himself.

The analysis of the influence of sports activities on the formation of the gender identity of women athletes, representatives of various types of sports is done. Experimental data show that athletes strive to see the feminine qualities in themselves and to understand the presence of dominant masculine features, qualities and role models that develop sporting activities. The results showed that the great majority of female athletes strive to achieve a balance between masculine and feminine features, as shown by the highest percentage of androgyny.

In general, the results of the study show that the following concepts prevail in the perceptions of female athletes: "I am ideal" and "Typical male athlete". The lowest number of selections for the article "Typical female athlete". The results of the study showed that the majority of female athletes (28%) had a diffuse personal identity. This is the status of identity, in which there are no strong goals, values and beliefs and attempts to actively form them. In the sample, the vast majority (54%) of athletes also has a diffuse type of gender identity, that is to say, that these athletes have not yet formed their image of a woman or are not paying much attention to it. The lack of gender identity in the vast majority of respondents confirmed the importance of the influence of sports activities in power sports on the development of athletes' gender identity.

Key words: *gender identity, gender, femininity, masculinity, professional development of personality.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-71-76

УДК: 159.9.23

В. В. ШЕВЧЕНКО,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології на соціальних наук
Email: sheva_1965@ukr.net

В. ЯРЕМЧУК,

студентка факультету педагогіки та психології
Email: viktoriya.yaremchuk96@gmail.com
Миколаївський національний університет імені В. О.Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГУ СЕРЕД УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПРОФЕСІЙНОГО УЧИЛИЩА

Анотація. У даній статті висвітлюється проблема булінгу серед дітей підліткового віку. Визначено, що до вікових особливостей, які обумовлюють підвищення рівня агресивності у підлітків належить загострення певних акцентуацій характеру, що можуть виявлятися в задириливості та псуванні майна. Необхідно також вказати на прагнення підлітків на увагу, підтримку та розуміння дорослих. Діти у підлітковому віці намагаються також грати певну соціальну роль не тільки серед однолітків, але й серед дорослих, виявляти ініціативу, яку батьки, вчителі, взагалі дорослі не завжди підтримують. У результаті цього, діти наражаються на бар'єри у спілкуванні з дорослими, не знаходячи підтримки в сім'ї, намагаються компенсувати це агресивною поведінкою.

З'ясовано, що ближче до середини підліткового періоду агресивна поведінка цих дітей має тенденцію до зниження, як результат зростаючих соціальних навичок до саморегуляції.

Однак, незважаючи на виявлений стабільно високий рівень агресивності при переході від молодшого шкільного до підліткового віку, слід звертати увагу на індивідуально-психологічні особливості підлітка, на його особисту варіативність у проявах агресії.

Науковці визначають серед основних причин агресивної поведінки підлітків: занижена самооцінка, домашня атмосфера та атмосфера в групі.

Представлено результати дослідження булінгу серед учнів 9–11 класів Вищого професійного училища № 21 м. Миколаєва. Вибірка становить 75 осіб, з яких 54 – хлопці та 21 – дівчата.

Були отримані дані, що психологічні характеристики особистості, які можуть сприяти виникненню булінгу серед учнів знаходяться на середньому рівні, показники не перевищують норми, відповідно яскраво виражених властивостей старшокласників щодо їхньої схильності до булінгу в групі досліджуваних не виявлено.

Зважаючи на усі обставини та чинники, які сприяють прояву агресії у підлітків, можна попередити або обмежити прояв цієї агресивної поведінки. На сьогодні існує безліч програм протидії та профілактики булінгу, розроблені різними установами, зокрема, Міністерством освіти і науки України, але кожна з них для ефективного впровадження потребує якісно підготовлених фахівців, а підготовка компетентних студентів-психологів виступає дієвим знаряддям у протидії булінгу.

Ключові слова: булінг, кібербулінг, учень, булер, кривдник, підліток, середовище, професійна діяльність психолога.

Вступ. На сьогодні проблема булінгу є надзвичайно актуальною в сучасному суспільстві, що зумовлено швидким поширенням цього негативного явища у багатьох соціальних практиках, зокрема, освітній, виробничій, бізнесовій, сімейній, військовій, тощо. Зміни, які викликані політичною та соціально-економічною нестабільністю в країні, екологічні катаклізми, що постійно відбуваються, інтенсивна інформатизація та деморалізація суспільства, зумовили підвищення рівня прояву конфліктогенів, а тому й агресивності у міжособистісних стосунках. Одним з видів агресивної поведінки, особливо у підлітковому середовищі, є третирування інших

людей, у міжнародній термінології – булінг, що характеризуються систематичністю прояву – на відміну від окремих агресивних вчинків та нерівністю фізичних та соціальних можливостей (різниця у фізичній силі чи в соціальному статусі у групі); інакше кажучи, це насильство сильного над слабким, взаємовідносини, де існує жертва і переслідувач.

Сьогодні не лише в Україні, але й у світі, мабуть, не знайдеться людини, яка б не чула поняття «булінг». Серед підлітків така поведінка в останні роки набуває не аби якої популярності. Із випадками булінгу в Україні зустрічаються 8 із 10 дітей. Такі підсумки були оприлюднені в

Українському інституті дослідження екстремізму. Таке явище, як цькування, третирування однопітків, поширюється по всьому світу, бо насильницька модель поведінки стає дедалі популярнішою.

Мета дослідження полягає у виявленні психологічних особливостей булінгу серед учнів підліткового віку.

Матеріали. У дослідженні, результати яких викладені у статті, взяли участь 75 учнів 9–11 класів Вищого професійного училища № 21 м. Миколаєва. *Методи.* 1) Теоретичні: аналіз наукової літератури за темою дослідження та узагальнення здобутої інформації, системний аналіз та інтерпретація отриманих даних. 2) Емпіричні: опитувальник дослідження рівня агресії за методикою Басса – Дарки, методика К. Томаса «Стиль поведінки у конфліктній ситуації», опитувальник «Міні – мульт» (СМОЛ).

Ступінь дослідженості. Серед дослідників – основоположників вивчення булінгу можна назвати К. Лоренца, Х. Леймана, Д. Ольвеуса, В. Бесса, С. Арора, Р. Дж. Хазлер, І. Кона та ін. Означена проблема викликає зацікавленість й сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців та є предметом досліджень різних галузей наук [15]. Проблеми насильства з точки зору психології висвітлено у роботі О. Дроздова, О. Хархан, І. Бердишева, Р. Ахмедбекова, О. Смірнова та ін [6].

Останнім часом серед молоді спостерігається безліч негативних явищ в міжособистісних відносинах (конфліктність, агресивність, жорстокість), які починають проявлятися ще в школі.

В. О. Стремєцька, Г. О. Алексеєнко, досліджуючи булінг у підліткових колективах, акцентували увагу на тому, що він притаманний добре організованим колективам і визначається багаторазовою повторюваністю актів фізичного, або психологічного насилля одними учнями відносно інших [23]. В. О. Кулешова та Л. В. Міхеєва вказують, що не кожне насильство слід вважати булінгом: тривалість і ступінь прояву проблеми залежить від реакції жертви на агресію булера [10]. І. С. Литвиненко, досліджуючи різноманітність ролівої структури булінгу, пояснювала її довготривалий латентний характер, що робить булінг часто прихованим для суспільства, чим підсилює його потенційну соціально-психологічну загрозу [11].

Прийнято вважати, що сутички з однопітками влаштовують переважно старші підлітки з невірноваженою психікою та гормональним вибухом. Однак молодші підлітки від них не відстають. Підлітки у віці з 11 – 13 років у 9 разів частіше, ніж підлітки з 14 – 15 років конфліктують між собою. Звичайно, агресія у більшості

підлітків є певною віковою нормою. А це означає, що агресивну поведінку та прагнення заподіяти шкоду іншій людині, демонструє більшість представників цієї вікової групи. Проте певна частка підлітків проявляє занадто високий рівень агресивності, а це вже не можна вважати віковою нормою. Саме поведінка таких підлітків й представляє особливий інтерес для дослідників.

Психологічні особливості підліткового віку, на думку різних авторів, розглядаються як кризові та пов'язані з перебудовою трьох основних сфер людини: тілесного, психологічного та соціального.

Водночас підлітки підвищено збудливі, їхня поведінка нестійка, імпульсивна, дії часто нестримні, безконтрольні, неадекватні стимулам. Вони стикаються з численними психологічними проблемами: стають незалежними від батьків, вчать правильно будувати взаємини з однопітками, виробляють для себе комплекс моральних та етичних принципів, розвиваються інтелектуально, набувають почуття індивідуальної та колективної відповідальності [3, с. 69].

До вікових особливостей підлітків, що обумовлюють підвищення їх рівня агресії належить загострення акцентуацій характеру, а також зростаюча фізична активність, що може виявлятися в задирливості, псуванні майна тощо. Варто також вказати на прагнення дітей цього віку на увагу, розуміння та довіру дорослих. Підлітки намагаються виконувати визначену соціальну роль не тільки серед однопітків, але й серед дорослих, виявляти активність, яку дорослі не завжди підтримують. У результаті, наражаючись на психологічні бар'єри, вони намагаються перебороти це через агресивну поведінку [2].

Ближче до середини підліткового періоду агресивна поведінка має деяку тенденцію до зниження, як результат певної саморегуляції. Однак Р. Лоубер і Д. Хей відзначають, що в підлітковому віці агресивна поведінка змінюється за силою і характером прояву [4]. У свою чергу змінюються і різновиди булінгу, набуваючи нових агресивніших форм, таких як вимагання, залякування, сексуальний булінг.

На основі результатів досліджень агресивності та її стійкості серед осіб чоловічої статі Д. Ольвеус встановив, що агресія майже настільки ж стабільна, як інтелект, навіть протягом значного періоду [5, с. 102]. З цього можливо зробити висновок, що агресія в дитинстві – це проблема, яку з віком діти не зможуть подолати, якщо тільки не відбувається втручання будь-яких особливих цільових програм. Р. Лоубер і Д. Хей відзначають, що стійкість агресії має

більш високі показники у тих дітей, для яких характерні крайні її прояви, тобто які найменш або найбільш агресивні в момент часу [4]. Однак, незважаючи на виявлені високі коефіцієнти стабільності агресивної поведінки при переході від дитячого до підліткового віку, слід звертати увагу на індивідуальність агресивної поведінки.

Психологи називають декілька причин:

Знижена самооцінка. Навіть якщо дитина виявляє її через надмірну відкритість, зверхність.

Домашня атмосфера. Часто жертвами булінгу стають діти, яких вдома принижують, знецінюють, ображають. Школа і садок — каталізатор домашніх проблем. Тож, якщо дитина звикла отримувати поблажливість батьків, коли вона бідна й нещасна, то вона буде створювати навколо себе таку ж атмосферу і в навчальному закладі.

Атмосфера в групі. Існують колективи, в яких є дитина-агресор. Вона свідомо шукає слабшого, використовує його як грушу для биття, таким чином, піднімаючи свій статус у групі.

За дослідженнями UNISEF, **40%** дітей – підлітків ні з ким не діляться своїми проблемами. Сором'язливі та спокійні діти стають жертвами булінгу **вдвічі** частіше за однолітків, які активні та прагнуть до спілкування [24, с. 61]. **44%** дітей, які є свідками булінгу, просто спостерігають, оскільки бояться за себе. Від булінгу страждають і агресори, і жертви, тому що переживають емоційні проблеми, не вміють налагоджувати стосунки у групі.

За статистикою, **80%** українських дітей піддаються цькуванню, навіть не усвідомлюючи цього. В усіх соціальних системах завжди є лідер, середня група і так званий «вигнанець» [6, с. 56].

Також значну роль у процесі самого булінгу відіграють спостерігачі, яких за даними досліджень складають **88%** від усіх дітей [8]: частина спостерігачів долучається до кривдника, інші підбурюють його до подальшого знущання, і лише від 10 до 20% намагаються якось втрутитись, коли над кимось знущаються. На даний момент, у зв'язку з пандемією COVID-19 діти все частіше використовують Інтернет та сучасні інформаційні комунікації, що сприяє кібер-булінгу. Діти створюють вебсторінки та сайти, де вільно спілкуються, образливо коментують інших, поширюють плітки особистого характеру; всіляко принижують своїх жертв. У такому просторі не існує жодних бар'єрів, лише натисканням кнопки, образлива інформація поширюється серед тисяч людей [7]. Дослідники встановили, що кожна сімнадцята дитина у віці 10–15 років зазнає знущань через засоби комунікації,

причому близько однієї третини з цього числа вважають такі інциденти надзвичайно образливими та принизливими [13].

Дані підтверджують, що підлітки у 85% випадків булінгу, ставляться з повагою до кривдників, ніж до жертв, 48% беруть активну участь у знущаннях, лише 13% не втручаються. Існують причини, через які спостерігачі побоюються втручатися в булінг або повідомляти про такі випадки дорослим та вчителям: часто вони бояться стати новою «мішенню» кривдника [9, с. 35].

Дослідження доводять також і міжгенераційний зв'язок: у батьків, які здійснювали булінг у підлітковому віці, діти більш схильні до знущань над однолітками [14, с. 103]. Статистичні дані по Україні показують, що серед неповнолітніх правопорушників 21% — сироти, 56,2% виховувалися в неповних сім'ях низького матеріального статку [22]. Португальські вчені теж знайшли зв'язок між схильністю до булінгу та походженням з низьких соціальних прошарків [15]. Існують значна частина сімей, у яких зростають жертви булінгу: фінансові та сімейні проблеми, часті втручання у вирішення проблем дитини, через що вона не має можливості розвинути власні соціальні навички вирішення проблем та розв'язання конфліктів, залежність дитини від підтримки батьків, брак інших соціальних навичок та позитивних прикладів поведінки у батьків [18]. Дослідники відзначають, що дорослішаючи, діти сприймають агресивні дії як менш негативні. Це пояснюється тим, що для отримання відчуття відокремленості від батьків підлітків приваблює та молодь, яка має характеристики незалежності (агресія, неслухняність), на відміну від тієї, яка поводить себе слухняно та поступливо [17]. Так, японські вчені, за результатами опитування учнів, назвали психосоціальними факторами булінгу вплив на підлітків девіантних однолітків та слабкий контроль над власною імпульсивністю та агресивністю [21]. Однак більшість дітей здійснює булінг над однолітками з метою самоствердження у групі, бути в центрі уваги та лідером у серед однолітків. Такі наслідки булінгу, як підвищення статусу серед однолітків, аплодисменти, сміх, схвалення, тільки підбурюють та заохочують ініціаторів булінгу до наступної подібної поведінки.

Телебачення, де часто демонструють насильство та жорстокість, має значний вплив на формування ціннісної системи та поведінки дитини [6, с. 22]. Діти поступово починають вважати насильство способом вирішення життєвих проблем, конфліктів у стосунках та імітують побачене в реальному житті. Багато підлітків після

перегляду картин жорстокості, агресивності, ідентифікують себе з такими персонажами і діють відповідно. Діти з акцентуаціями характеру ще більш сприйнятливі до жорстокості та насильства на екрані.

Вплив навчального середовища вважається дуже значущим у створенні умов для здійснення чи припинення булінгу в закладах освіти. Ставлення адміністрації училища, вчителів, класних керівників до міжособистісних стосунків показує їхнє прийняття чи неприйняття певних моделей поведінки дітей. Деякі вчителі не помічають булінг, а тому кривдник не отримує відповідного покарання за свої дії, що провокує його до продовження насильства. Відсутність супервізії та нагляду в місцях підвищеної небезпеки в межах території закладу освіти «розв'язує» руки кривднику [20, с. 36]. Через відсутність певних покарань та санкцій за булінг у дітей відбувається злам внутрішнього контролю, пригнічуються відчуття провини, перебільшуються негативні характеристики жертви та позитивні – кривдника. Це приводить до таких змін світосприйняття, які підсилюють стереотипи, що все можливо вирішити силою.

За результатами спостереження за учнями училища можливо стверджувати, що у перші дні навчання здобувачі освіти ще не займаються булінгом, але вже можуть бути непривітними до інших. Щойно вчитель починає вибудовувати систему конкуренції та пріоритетів – здобувачі освіти починають один одного травити.

Обов'язок психолога училища, вчителя, класного керівника або майстра – виявити нега-

тивного лідера, схильного до цькування інших, вести з ним дружні бесіди.

Таким чином, проаналізувавши результати дослідження психологічних особливостей учнів, які можуть сприяти виникненню булінгу, були отримані дані, що їх характеристики знаходяться на середньому рівні, показники не перевищують норми, відповідно яскраво виражених властивостей старшокласників щодо їхньої схильності до булінгу в групі досліджуваних не виявлено.

Зважаючи на усі ці обставини та чинники, можливо попередити або обмежити прояв агресивної поведінки учнів. Це сприятиме зменшенню антисоціальних вчинків, які доставляють стільки занепокоєння батькам, педагогам і самому підліткови.

Активна увага ЗМІ породжує не лише потребу в увазі та контролі ситуації, але й виникненню безлічі упереджень. У зв'язку зі збільшенням масштабності зафіксованих негативних наслідків булінгу, сформувався стійкий запит суспільства на роботу з проблемою булінгу в різних соціальних сферах, що в свою чергу, зумовлює необхідність підготовки фахівців, які зможуть компетентно виконувати таку соціально-значущу задачу.

Таким чином, сучасні психологи, які працюють у різноманітних соціальних практиках, повинні бути готовими до роботи з проблемою булінгу. Звідки виникає необхідність у дослідженні психологічної підготовки майбутніх психологів до роботи з упередження та профілактики булінгу, що нині має важливе прикладне значення. Це є подальшим напрямом наших наукових досліджень.

Література:

1. Ахмедбекова Р. Р. Сущность агрессии и причины ее проявления у младших школьников. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/c1e/c1e0982fa76a5c38ccaa8a487f82d8ad.pdf>. (дата звернення 11.09.2020.)
2. Байярд Р. Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. Москва, 1991. 305 с.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва, 1968. 365 с.
4. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 149–159.
5. Губко А. А. Соціально-психологічні чинники булінгу в різних вікових групах школярів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 128. С. 76–80.
6. Дроздов О. В. Феномен третирування в школі: шляхи вирішення проблеми. Соціальна психологія. 2007. № 6. С. 124 – 132.
7. Етичний кодекс психолога / Основи практичної психології / Н. Пинок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. Вид. 3. Київ: Либідь, 2006. 536 с.
8. Єфремова Г. Л. Шкільний булінг: специфіка та особливості прояву. Педагогічна майстерня. 2017. № 8. С. 14–19.
9. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Москва, 1997. Разд. II, гл. 6.
10. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. Херсон, 2019. Вип. 1. С. 154–158.
11. Литвиненко І. С. Вікова та педагогічна психологія (Модуль: Ситуації в житті дітей дошкільного віку). Підводні рифи життєвих ситуацій. Миколаїв: Арнекс, 2017. 471 с.
12. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Ленинград, 1983. 158 с.

13. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. Наук. зап. [Нац. ун-ту «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. 2013. Вип. 33. С. 85–88. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf (дата звернення 11.09.2020)
14. Меннінгер К. Война с самим собой / Пер. с англ. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 213 с.
15. Ольвеус Д. Булінг в школі: стикання з проблемою 2001 URL: <http://www.oecdobserver.org>. (дата звернення 11.09.2020)
16. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 328 с.
17. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню). Закон України від 18.12.2018 р. № 2657-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (дата звернення 15.10.2020)
18. Рибалка В. В. Готовність учнів до профільного навчання / За ред. С. Максименка, О. Главник. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 112 с.
19. Савельєв Ю. Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Національний університет «Києво-Могилянська академія». Наукові записки. Т. 97. – Київ: АграрМедіаГруп, 2009. С. 71–79.
20. Смирнова Е. Агрессивные дети: психологические особенности и индивидуальные варианты. URL: <http://www.ua-roditel.ru/upload/files/smirnova2.pdf> (дата звернення 11.09.2020)
21. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
22. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. Слов'янськ: СДПУ, 2011. Вип. LVI. С. 431–440.
23. Стремєцька В. О., Алексєнко Г. О. Булінг у підліткових шкільних колективах. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Говерла, 2014. Вип. 31. С. 177–179.
24. Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г. Г. Аракелова. Москва. 1990. 304 с.

Reference:

1. Ahmedbekova R. R. The essence of aggression and the reasons for its manifestation in primary school children. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/c1e/c1e0982fa76a5c38ccaa8a487f82d8ad.pdf>. (access date: 11.09.20).
2. Bayard R. T., Bayard D. (1991) Your restless teenager. Moscow. 305.
3. Bzhovitch L. I. (1968). Personality and its formation in childhood. Moscow.
4. Bochaver A. A., Khlovov K. D. (2013). Bullying as an object of research and a cultural phenomenon. *Psychology Journal of the Higher School of Economics*. 10. 3. 149–159.
5. Gubko A. A. (2015). Socio-psychological factors of bullying in different age groups of students. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Psychological Sciences*. 128. 76–80.
6. Drozdov O. V. (2007). The phenomenon of treatment at school: ways to solve the problem. *Social Psychology*. 6. 124 - 132.
7. Пынok, N, Tytarenko, T., Chepeleva, N. (2006). Code of Ethics of a psychologist. Fundamentals of practical psychology etc. : Textbook. Kind. 3. Kyiv: Lybid.
8. Efremova G. L. (2017). School bullying: specifics and features manifestation. *Pedagogical workshop*. 8. 14–19.
9. Kulagina I. Yu. (1997). Age psychology. Moscow, Section.II, ch. 6.
10. Kuleshova O. V., Mikheeva L. V. (2019) Bullying in the educational environment: analysis, ways to overcome. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological sciences*. Kherson, 1. 154–158.
11. Litvinenko I. S. (2017). Age and pedagogical psychology (Module: Situations in the lives of preschool children). Underwater reefs of life situations. Mykolaiv: Arnex.
12. Личко А. Е. (1983). Psychopathy and character accentuations in adolescents. Leningrad.
13. Lushpay L. I. (2013). School bullying as a kind of social aggression. Science.zap. [Nat. University "Ostroh Academy"]. Ser. : Philological. 2013. Vip. 33. P. 85–88. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf (accessed 11.09.2020).
14. Menninger K. (2000). War with oneself / Per. with English Moscow: EXMO-Press.
15. Olveus D. (2001). Bullying at school: tackling the problem. URL: <http://www.oecdobserver.org>. (access date 09.11.2020)
16. Prikhodko Y. O. (2012). Psychological dictionary-reference book: textbook. allowance Kyiv: Karavela.
17. On amendments to some legislative acts of Ukraine on combating bullying. Law of Ukraine of December 18, 2018 № 2657-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19> (access date 15.10.2020)
18. Ribalka V. V. (2003). Readiness of students for professional education / Ed. S. Maksimenko, O. Glavnik. Kyiv: Mikros-SVS.
19. Savelyev Y. B. (2009). Exclusion and violence: is there bullying in Ukrainian schools? *Pedagogical, psychological sciences and social work*. National University of Kyiv-Mohyla Academy. Proceedings. 97. Kyiv: AgrarMediaGroup, 2009. (pp. 71 – 79).

20. Smirnova E. Aggressive children: psychological features and individual options. URL: <http://www.ya-roditel.ru/upload/files/smirnova2.pdf> (access date 11.09.2020)
21. Social pedagogy: a small encyclopedia (2008) / for general. ed. prof. I. D. Zvereva. Kyiv: Center for Educational Literature.
22. Stelmakh S. (2011). Bullying at school and its consequences. Humanization of the educational process: a collection of scientific works / for general. ed. prof. V.I. Sipchenko. Slovyansk: SDPU. Issue LVI. (pp. 431-440).
23. Stremetska V. O., Aleksenko G. O. (2014). Bullying in adolescent school groups. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Pedagogy. Social work*. Uzhhorod: Hoverla. 31. 177-179.
24. Teachers and parents on the psychology of adolescents (1990) / Ed. G.G. Arakelova. Moscow.

Volodymyr Shevchenko

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

Viktoriia Yaremchuk

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF BULLYING AMONG TEENS
IN THE VOCATIONAL SCHOOL**

Abstract. *This article highlights the problem of bullying among teens. It is determined that the age characteristics that cause an increase in the level of aggression in adolescents include exacerbation of character accentuations, as well as increasing physical activity, which can be manifested in bullying, property damage and more. It is also worth noting the active desire of children of this age for the attention, understanding and trust of adults. Teenagers are trying to play a certain social role not only with peers, but also with adults, to show a social activity that adults do not always support. Therefore, when they are exposed to psychological barriers, without finding mutual understanding with others and their families, they try to overcome them by aggressive behavior.*

It was found that closer to mid-teens; aggressive behavior tends to decline because of the increase in social skills for self-regulation.

However, despite the high coefficients of stability of aggressive behavior in the transition from childhood to adolescence, attention should be paid to individual variability in aggressive behavior.

Psychologists identify several main reasons: low self-esteem, home atmosphere and group atmosphere.

The results of the study of bullying among students of 9-11 grades of the Higher Vocational School № 21 in Mykolayiv are presented. The sample consisted of 75 persons, of whom 54 were boys and 21 were girls.

It was obtained that the psychological characteristics of the individual that may contribute to the emergence of bullying among students are at an average level, the indicators do not exceed the norm, respectively; pronounced characteristics of high school students in their propensity for bullying in the study group were not identified.

Given all the circumstances and factors involved in the formation of aggressive behavior in adolescents, you can prevent or limit the manifestation of aggressive behavior.

Today, there are numerous anti-bullying and prevention programs developed by a variety of institutions, including the Ministry of Education and Science of Ukraine, but each needs well-trained specialists for effective implementation, and the training of qualified psychologists is an effective tool to fight bullying.

Keywords: *bullying, cyberbullying, student, bully, abuser, teenager, environment, professional activity of a psychologist.*

DOI: 10.33310/2078-2128-2020-20-1-77-82

УДК: 130.123.1

І. Л. ШПАЧИНСЬКИЙ,

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри психології на соціальних науках

ORCID:0000-0002-3946-7164

Email: migeya@ukr.net

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,
Миколаїв, Україна

«ЧОМУ» І «ЯК» ПОТРІБНА ФІЛОСОФІЯ СЬОГОДНІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Анотація. В статті розглянуті деякі підходи методологічного та психологічного характеру щодо викладання філософії у закладах як вищої, так і загальної середньої освіти. Проводиться аналіз сучасних засобів дистанційної освіти і можливість їх застосування в процесі викладання з обґрунтуванням критерію максимальної корисності і відповідного доцільного впровадження в практику, враховуючи потрібні для сучасного високопрофесійного фахівця компетенції. Серед останніх, зокрема, робиться наголос на розвитку деяких, які вважаються ключовими і є безпосереднім предметом роздумів саме у царині філософії, це «критичне мислення» і «аналітичне мислення та інноваційність». Розглянуто і пропонується у якості найбільш максимальної ефективності розвитку цих якостей доцільність використання такого виду роботи, як есе. Окремо виділена думка про те, що філософією можливо з деякою обережністю назвати дисципліною, вивчення якої інколи йде рука в руку як з психологічними проблемами і серйозними психічними захворюваннями, так і з психічним здоров'ям особистості. На підставі отриманого автором досвіду викладання філософських дисциплін пропонується майбутнім спеціалістам відповідного фаху-викладачам закладів середньої освіти показувати красу гармонійного (діалектичного) поєднання протилежностей на прикладах зі сфери за їх профілем діяльності. Так, зокрема, красу побудови оксюморона – філологам, боротьби айкідо – спеціалістам фізичного виховання, «психологічного айкідо» – психологам, прийомів т. зв. «ТРВЗ» (теорії рішення винахідницьких завдань) – студентам природничого напрямку навчання тощо. У висновках, зокрема, зазначається, що викладання таким чином зможе розвинути означені вище певні якості у майбутніх викладачів закладів загальної середньої освіти, а вони, відповідно, в свою чергу зможуть їх розвинути у своїх учнів.

Ключові слова: критичне мислення, когнітивна психологія, діалектика, дистанційне навчання, проблемний підхід, евристика.

Вступ. На сьогоднішній час вже не залишається сумніву у кардинальних змінах статусу і ролі багатьох дисциплін, які викладаються і у середній і у вищій школах фактично в усіх країнах. Сьогодні дуже мінливе і швидкоплинне, до того ж з постійною тенденцією прискорення. Фахівці вже просто не встигають читати всю друковану періодику в своїй галузі, не кажучи про суміжні. Але ж це потрібно для того, щоб (в ідеалі) не просто бути «на піку» своєї справи, а хоча б «рухатись в потоці». І чи не найголовнішим результатом такого стану справ і відповіддю цим викликам є зміна/трансформація змісту філософії, яка, безперечно, повинна продовжувати відповідати своїй пріоритетній ролі «узагальнювача» знань і вироблення «футуристичного прогнозування» шляхів їх отримання і самої їх суті.

Але, як відомо, «все починається з початку». Тож спробуємо розібратися/проаналізувати трохи детальніше ці найхарактерніші (на наш погляд) виклики, які постають перед «людиною, як мислячою істотою», і викласти деякі міркування щодо їх вирішення.

Власне, своєрідним «дорогоказом» можливо вважати 10 якостей, які будуть потрібні успішній людині до 2025 року, і які були озвучені на Всесвітньому Економічному Форумі в Давосі у жовтні 2020 року. Так, зокрема, серед них зазначається:

- аналітичне мислення та інноваційність;
- активне навчання та стратегія навчання;
- рішення складних задач;
- критичне мислення й аналіз;
- креативність та ініціативність;
- лідерство та соціальний вплив;
- використання технологій;
- програмування;
- сталість та вміння працювати в умовах невизначеності;
- вміння аргументувати та обґрунтовувати ідею.

Отже, що ж заважає сьогодні у справі їх опанування?

В рамках нашого дослідження ми, певна річ, не зможемо викласти погляди на увесь комплекс проблем, пов'язаний з реалізацією зазначених якостей. Тому зупинимось тільки на аналізі деяких, які ми вважаємо ключовими, тим більше

які, як вважається, безпосередньо є предметом роздумів саме філософського характеру, і яким чином, відповідно, саме філософія може «мати в цьому знадобу і корисність». Ми їх виділили у вищезазначеному переліку, це «критичне мислення» і «аналітичне мислення та інноваційність».

Отже, **метою** нашого дослідження з окреслення деяких особливостей методологічного і психологічного характеру у розмаїтті сучасних підходів щодо викладання філософії, необхідних для справи формування якостей особистості як на етапі загальної середньої, так і вищої освіти.

Дискусія. Вікрам Маншарамані, професор Гарвардського університету і автор книги «Думайте для себе: Відновлення здорового глузду в епоху експертів та штучного інтелекту», зокрема, зазначає, що «жодна конкретна майстерність не приведе вас до успіху у майбутньому, лише певний спосіб мислення. Світ змінився, але наша філософія щодо розвитку навичок – ні. Сьогоднішня динамічна складність вимагає здатності діяти в неоднозначних і погано визначених ситуаціях. Ключова майстерність майбутнього – це не вузька спеціалізація, як це було останні 40–50 років, а широкий, нестандартний і гнучкий підхід, філософія та спосіб мислення. Тепер майбутнє належить «генералістам» [12]. І далі він конкретно розкриває значення того, «що означає бути генералістом? Для початку важливо приділити більше уваги контексту, в якому ви приймаєте рішення. Прочитайте весь документ, а не лише розділ про вашу галузь. Ваш основний фокус нафта та газ? Вивчіть динаміку їхнього впливу на роздрібний сектор. Ви професіонал у фінансах? Чому б не прочитати книгу з маркетингу? Думайте більше і ширше, ніж ви робили традиційно. Вивчіть взаємозв'язки між галузями та уявіть, як зміни в одному домені можуть вплинути на діяльність в іншому» [там же].

Відтак звернемо увагу на т.зв. «комплексні уроки» широко відомої на сьогодні фінської системи освіти, наприклад з назвою одного з них «продавець у пришляховому кафе», який проводять декілька вчителів-фахівців сумісно. Логіка очевидна: математику знати потрібно, щоб рахувати гроші; економіку знати потрібно, щоб мати дохід; іноземну мову знати потрібно, щоб спілкуватись з проїжджаючими повз іноземцями; етикет знати потрібно за тієї ж причини і т.ін. Згадаємо також вимоги нашої вітчизняної системи освіти, в якій колишня стала тріада «знання-вміння-навички» відповідно змінилась на таке поняття, як «компетентності», що означають «динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, профе-

сійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність. Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [10]. Відповідно нашого контексту звертаємо тут увагу на таке слово, як «інтегрована». Цікавий досвід Google. Так, зокрема, «Ліза Стерн Хейз, одна з найкращих рекрутерок Google, зазначила, що компанія цінує «загальну пізнавальну здатність» більше, ніж знання, пов'язані з посадою. «Подумайте, як швидко розвивається Google», – сказала вона. «Якщо ви просто наймаєте когось для виконання однієї конкретної роботи, то коли компанія потребує змін, ви повинні бути впевнені, що ця людина знайде себе в цих змінах. Ми наймаємо розумних загальних працівників» [12]. Наостанок Маншарамані пряму зазначає, що ключова майстерність майбутнього – це широкий, нестандартний і гнучкий підхід, *філософія та спосіб мислення* /Виділено автором/. А яким же чином формувати означений «спосіб мислення»?

Давайте тепер звернемо увагу на такий жанр письмового твору як есе. Сьогодні воно включене в навчальні програми навіть початкової школи з огляду на сучасні соціокультурні умови та інтеграцію української освіти в європейський контекст порівняно недавно, за вимогами НУШ (Нової української школи). Раніше, ба навіть за радянських часів, ще зі школи починали вчити писати твори (рос. «сочинения»). Проте жанр есе відрізняється від т.зв. «класичного» твору, хоча, потрібно віддати належне, позиціонується як його різновид, а саме як «твір-роздум» (рос. «сочинение-рассуждение»). Якраз саме останнє поняття – «роздум» – можливо з упевненістю віднести до прерогативи перш за все філософських категорій, і воно, в свою чергу (і що очевидно), може безпосередньо бути пов'язаним з категорією «критичне мислення». Що ж ми маємо на сьогодні на практиці? Можу викласти позицію автора, виходячи з досвіду.

Коли ще навесні прийшла т.зв. «перша хвиля» коронавірусу, і вища школа «пішла» на дистанційне навчання, автором був використаний такий вид контролю якості засвоєння матеріалу з філософських дисциплін, як есе. І що показав досвід? Якщо брати в цілому, то дуже малий процент студентів (два-три з групи) змогли з першого разу написати його пристойно, принаймні на «четвірку», третина написала заледве на «трійку», решту можливо оцінити «незадовільно».

Відмінних оцінок не було зовсім. Почався аналіз того, що відбулося, пошуки першопричин, в результаті чого з'ясувалося наступне.

Наталя Бобуненко, організатор і розробник програми Школи Свідомого Розвитку Людини зазначає, що «...роздумувати, розмислювати, аналізувати, задавати питання, виражати свою думку – це навички, які формують критичне мислення. Твір з елементами роздуму з'являється лише у програмі 8 і 9 класів, 2 рази на весь навчальний рік. Але повернемося до наших дітей. Їм не хочеться писати твори (з досвіду роботи з дітьми в рамках розвиваючих курсів для підлітків). Буквально лінь «напружувати мозок», розмислюватися, роздумувати. Вони не люблять дивитися фільми, які направлені на те, щоб співпереживати з проблемою героя і задавати собі питання, які піднімає автор стрічки. Їх приваблює усе поверхневе, кліпове, усе те, що миготить...» В кінці авторка безпосередньо підкреслює, що «...у навчальній програмі не стоїть акцент на розвитку такої навички» [7]. Мається на увазі критичне мислення.

Тепер щодо такої зазначеної нами вище якості, як «формування власної думки та прийняття рішень». Олександр Ігоревич Мусс – кандидат філософських наук Інституту філософії Санкт-Петербурзького державного університету, робота якого отримала премію на конкурсі філософських робіт 2019 року, який проводився Інститутом філософії РАН в рамках теми «Про користь і шкоду філософії для життя» у цій своїй роботі наголошував, що «філософію можливо з деякою обережністю назвати дисципліною, вивчення якої інколи йде рука в руку як з психологічними проблемами і серйозними психічними захворюваннями, так і з психічним здоров'ям» [4]. Далі автор безпосередньо обґрунтовує сутність такої своєї думки, і зазначає, що «починаючи з юності, коли на фоні формування людської ідентичності молодий розум зазвичай починає цікавитись глобальними питаннями існування, якщо під рукою не виявляється правильних книг, а поруч – освічених людей, які розбираються у цих питаннях – відданих філософії науки вчителів, викладачів, джерелом відповідей для юного розуму можуть стати не професійні філософи, вчені, а представники численних сект... Таким чином, мені хотілося б показати, що відсутність знань і занять з філософії у шкільному віці, навіть на фоні серйозної природничо-наукової чи мовної підготовки у численнях ліцеях і класичних гімназіях, може привести до некритичного сприйняття чужих ідей і підміни знань думкою чи ідеологією» [9].

Саме цей аспект філософії – морально-етичний – все більше виділяють у якості провідного

сучасні філософи багатьох країн світу. Директор Інституту філософії імені Григорія Сковороди НАН України Анатолій Миколайович Єрмоленко, відповідаючи на питання «чи є завдання у філософії в Україні? Якщо є, то яке», зокрема, підкреслював, що «якогось завдання як такого у філософії в Україні немає, та й хто міг би таке завдання поставити. Проте, як на мене, у філософів є призначення, яке полягає в тому, щоб розвивати філософію як хранительку розуму, якого нам, українцям, ще й досі бракує. Це означає: сприяти розвитку здатностей до критичного мислення і аргументації, участі в громадському дискурсі, створенню інституцій деліберативної демократії на основі принципів взаємоповаги, толерантності і справедливості в суспільстві. Це все те, що називається практичною філософією, важливим складником якої є й етика. І це особливо важливо, коли наше суспільство постійно перебуває у стані правового й морального нігілізму, браку довіри, усього того, що діагностується як стан аномії» [6]. А той же О. І. Мусс у своїй зазначеній роботі наголошував, що «...сучасні молоді люди, далекі від академічного середовища, можуть бути не в курсі існування практичних областей сучасної філософії. Однією з таких областей є прикладна етика, має величезне значення і для сучасного суспільства, і для багатьох серйозних сучасних біомедицинських, психологічних та нейрокогнітивних досліджень. Крім цього, звернення до бази академічних текстів Google Scholar видає більше мільйона результатів у відповідь на англійське питання на тему «прикладна етика»» [9].

Але повернемося до вищезгаданого сучасного т.зв. «кліпового мислення» підлітків. Цю тенденцію характерно відображає стрімко набираючий обертів сайт «Тік-ток», характерною особливістю якого є розміщення там дуже коротких роликів (кілька хвилин) на певну тематику. Деякі вчителі «відгукнулись» на такий попит і почали розміщувати там свій контент – уроки за фахом. Так, зокрема, вельми популярним там блогером став 70-річний вчитель фізики Микола Мілованов, який має вже близько 150 тисяч підписантів [11]. Філософів там ще «не спостерігається», проте, як відомо, «ніколи не говори «ніколи»» і справа тільки за часом. Щодо цієї форми подачі навчального матеріалу думки як «споживачів», так і «надавачів» інформації (фахівців) розділилися. Одні вважають, що це оригінально, незвично, інтригуючи, «прикольо» etc. Інші знизують плечима, розцінюючи дійство як клоунаду, кривляння, загравання з молоддю і взагалі як усе те, що не гідно педагога як поважної особистості. Але так це чи інакше, одне – безперечно. Світ змінюється, і на це потрібно якість реа-

гувати. Останнім часом все більше лунають думки, про т.зв. «практичність» філософії. Тобто, потрібно її викладати, пов'язуючи матеріал з життєвими інтересами учнів, з їх особистим практичним життєвим досвідом. Одне з чільних місць щодо такого викладання (і цілком обгрунтовано) займає методика М. Ліпмана щодо навчання філософії у курсі шкільних дисциплін. Не будемо розвивати зараз думку Ф. Бекона про необхідність як «плодоносних» так і «світлоносних» істин взагалі, і. е. «прикладних і фундаментальних» наук. Просто погодимося з вимогами часу, або «маємо те що маємо». Виходячи з цього, на нашу думку, можливі принаймні два варіанти, крім, безумовно, тих, що вже пропонуються викладачами філософських дисциплін. У першому випадку, як вважається, потрібно під час викладання використовувати відповідні приклади в історичному ракурсі, наприклад, класичний в цьому контексті епізод з насміхання над Фалесом. Як відомо, «..коли йому докоряли бідністю, стверджуючи, що начебто заняття філософією ніякої (10) користі не приносять, то, розповідають, він, передбачивши на підставі астрономічних даних багатий врожай оливок, ще до кінця зими роздав у задаток невелику суму грошей, яка у нього була, усім власникам маслобоєн в Мілеті і на Хіосі, законтрактувавши їх задешево, так що ніхто з них не конкурував. (15) Коли настав час збирання оливок і одразу багатьом одночасно знадобились маслосієні, він, віддаючи маслосієні на відкуп на вигідних йому умовах і назбиравши багато грошей, довів, що філософам при бажанні легко розбагатіти, але не це є предметом їх прагнень» [2, 397].

Для викладання таким чином потрібно (і це очевидно) напрацьовувати т.зв. «фонд прикладів» подібного роду, узятих як з першоджерел, так і з власного життєвого досвіду. Щодо другого варіанту, то тут можливо піти шляхом використання законів і принципів діалектики на практиці в рамках викладання дисципліни «евристика», або «філософія творчості». Щодо останнього у вищій школі трохи докладніше.

Вибір такого варіанту обумовлений тим, що, як вважається, одним з ключових факторів динамізму сучасного життя є постійне розв'язання нагальних проблем (протиріч) фактично у всіх сферах діяльності людини. І саме цей фактор сьогодні є визначальним. Тому вважаємо за доцільне в процесі викладання філософських дисциплін робити акцент на т.зв. «прикладному аспекті» застосування основного закону діалектики – єдність і боротьба протилежностей – у сферах діяльності майбутніх спеціалістів за їх фахом, оскільки метою нашої роботи, як і зазначалося,

є висвітлення деяких методологічних підходів щодо викладання філософських дисциплін. Проаналізуємо більш детально висунуте нами положення.

Так, зокрема, звернемо увагу на те, що «...увага Гегеля прикута до способу, яким Сократ шукав істину. Тут, за думкою Гегеля, бере початок проблема філософського методу» [4, 202]. Слід відзначити і те, що «услід за Сократом і Платоном, Г. Гадамер діалог визнавав основним способом досягнення істини в гуманітарних науках, оскільки будь-яке знання проходить через запитання, і питання буває часто складніше за відповідь. А спосіб діалогу використовує діалектика, і кінцевий результат залежить від того, наскільки правильно поставлене питання» [3, 15]. «Супутна» думка: відповідно потрібно вчити ставити питання, це набагато важливіше, ніж давати на них відповідь. Тепер звернемо увагу на наступне судження. «Принципово важливе значення в організації і формі проведення занять з методики викладання філософії мають особистісно-орієнтовані педагогічні технології, в основу яких покладено діалогічний принцип – рівноправне співробітництво викладача і студентів.., розширення поля *самостійності* кожного з тих, хто навчається. В такому навчальному процесі викладач не тільки навчає, але й *стимулює* студента до професійного розвитку, створює умови для його здійснення» [1, 9]. Тут безпосередньо вказується на діалогічний принцип, як педагогічну форму зв'язку між суб'єктами педагогічного процесу. Вельми цікава думка для подальшої дискусії по сутності сучасного «дистанційного навчання». А як щодо розвитку творчого потенціалу у таких умовах? Гессен підкреслює, що «...З'ясування суті свободи як творчості стосовно дидактики проявляється, зокрема, в тому, що вчитель у своїй роботі з учнями робить акцент на *методі* і його самостійному застосуванні. Задача навчання – оволодіння методом. Будь-яке окреме знання передається тут не заради себе, а заради деякого більш глибокого першопочатку, який лежить позаду того, що викладається, і його породжує» [5, 17]. В наш час подальший розвиток майєвтичний метод Сократа отримав у засадах проблемного, розвиваючого і врешті-решт т.зв. евристичного навчання. Це точка зору педагогіки. Але ж зверніть увагу на те, що, як визнається, в основу всіх цих методів покладений знову ж таки (назвемо його) «стиль мислення» мудреця Сократа, на чому неодноразово наголошують прибічники вже згаданої вище сучасної «філософії для дітей» М. Ліпмана.

Заслуговує уваги в нашому контексті висловлювання визначного дослідника творчого

мислення доктора Е. де Боно, який, зокрема, наголошував, що "...навчання творчому мисленню – це передусім створення навичок... Необхідно надати достатню кількість прикладів для того, щоб показати, як ці інструменти працюють. Ці практичні приклади повинні бути узяті із сфери, віддаленої від тої, в якій безпосередньо працює той, хто навчається творчому мисленню. Це потрібно для того, щоб увага була зосереджена до самого процесу мислення і таким чином утворювалася впевненість у *оволодінні методами*. Час від часу необхідно все ж таки наводити приклади задач, які мають практичне значення у сфері безпосередніх інтересів того, хто навчається, для того, щоб показати реальну користь цього інструментарію" [13, 280].

Актуальність останнього твердження безпосередньо підтверджується автором на практиці, засновуючись на викладанні варіативної дисципліни «евристика», яку було запропоновано Міністерством освіти і науки України у 2009 році в орієнтовному переліку вибіркових дисциплін циклу соціально-економічної та гуманітарної підготовки бакалавра. Відтак, ґрунтуючись на отриманому досвіді, представляється доцільним в ході викладання у вищих навчальних закладах як цієї, так і інших філософських дисциплін майбутнім спеціалістам відповідного фаху показувати красу гармонійного (діалектичного) поєднання протилежностей на прикладах зі сфери за їх профілем діяльності, прийомів і методів для розв'язання проблем, цим породжених. Так, зокрема, сутність краси побудови оксюморона – філологам, боротьби айкідо – спеціалістам фізичного виховання, «психологічного айкідо» – психологам, методу взаємонавчання – для усіх

спеціальностей, прийомів т.зв. «ТРВЗ» (теорії рішення винахідницьких завдань) – студентам природничого напрямку навчання, «контрманіпулятивної» технології ведення переговорів з партнерами по бізнесу – економістам тощо.

Висновки. Як вважається, викладання означеним чином зможе розвинути певні якості у майбутніх викладачів закладів загальної середньої освіти, а вони, відповідно, в свою чергу зможуть їх розвинути у своїх учнів. Підсумовуючи, необхідно зазначити, що кількарічний досвід викладання автором підтверджує стійку високу зацікавленість студентів у розборі прикладів такого роду і, відповідно, значне підвищення якості засвоєння матеріалу. У 2010 році випущений посібник «Евристика», матеріали лекцій з якого, за особистим спостереженням автора, вже викладені у мережі Інтернет у якості реферативних, що спонукало автора у 2020 році отримати на цей посібник авторське свідоцтво. В подальшому можливо, в контексті збільшення вищезначальності вже зазначуваного фактору вирішення постійно виникаючих проблем у житті сучасної людини, введення означеної дисципліни «евристика» в якості нормативної і для спеціалістів усіх інших напрямків.

Зовсім нещодавно, у кінці жовтня 2020 року, Інститут філософії РАН організував онлайн круглий стіл щодо проблем сучасної філософії. Однією з провідних думок щодо виходу філософії з кризи, у якій вона сьогодні перебуває, була думка про те, що «сучасна філософія повинна вчити вирішувати проблеми» [8], що, в свою чергу, можливо оцінити як ще один нагальний і аргументований доказ актуальності підходів у викладанні, окреслених нами вище.

Література

1. Андрейчук Н. В. Материалы к курсу «Методика преподавания философии». Калининград: Изд-во КГУ, 2003. 69с.
2. Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. Москва: Мысль, 1983. 779 с.
3. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти: Навчально-методичний посібник. Київ: Кондор, 2010. 164с.
4. Гулыга А. В. Гегель. Москва: Молодая гвардия, 2008. 263[9] с.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-пресс, 1995. 448с.
6. Anatolii YERMOLENKO, Volodymyr TURCHYNOSKYI, Volodymyr FADEEV, Oleksii VEDROV, Ivan IVASHCHENKO, Viachsl. Філософія в Україні: у вічному пошуку себе. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/uam.2019.26.1097>.
7. Бобуненко Н. Критическое мышление или кому нужно наше мнение. URL: <https://m.facebook.com/groups/519871582057416?view=permalink&id=537841946927046>; (дата звернення: 26.10.20).
8. В. Порус про кризу сучасної філософії у вищій школі. URL: https://www.youtube.com/watch?v=hPs1ulZzhaA&feature=share&fbclid=IwAR1dqT3Dok8Uq_kzXE1uRQZD9luvuMcb5c8Zlvx-Rd8DZlu8Sju0mtdccb4 (дата звернення: 26.10.20).
9. Институт философии РАН. URL: https://iphras.ru/itogi_2019.htm; (дата звернення: 26.10.20).
10. Компетентність. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>; (дата звернення: 20.10.20).
11. Педсовет. Учителя-тиктокеры: утром-уроки, вечером-вайны. URL: <https://pedsovet.org/beta/article/ucitela-tiktokery-utrom-uroki-vecerom-vajny>; (дата звернення: 19.10.20).

12. Harvard lecturer: 'No specific skill will get you ahead in the future'—but this 'way of thinking' will (Nov 2 2020 11:40 AM EST) URL: https://www.cnn.com/2020/06/15/harvard-yale-researcher-future-success-is-not-a-specific-skill-its-a-type-of-thinking.html?fbclid=IwAR3XKJxZRFZ_BdFcl7l2yd5V32UtODxznKG_kins00cyode7q1hIoT_aXhk; (дата звернення: 02.11.20).
13. Serious creativity (Using the power of lateral thinking to create new ideas) by Edward de Bono. New York Harper Collins Publishers, 1997. 331p.

References

1. Andreichuk N. V. (2003) Materials for the course "Methods of teaching philosophy." Kaliningrad: Publishing Center KGU.
2. Aristotle. (1983) Essays: In 4 vols. Vol. 4. – М.: Think.
3. Bazaluk O. O., Yukhymenko N. F. (2010) Philosophy of education: Textbook. – Kyiv: Condor.
4. Hulyha A. V. (2008) Hegel. Moscow: Young guard.
5. Hessen S. I. (1995) Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Moscow: School press.
6. Anatolii YERMOLENKO, Volodymyr TURCHYNOVSKIY, Volodymyr FADEEV, Oleksii VEDROV, Ivan IVASHCHENKO, Viachslav TSYBA. Philosophy in Ukraine: in the Permanent Quest for Itself. URL: https://uamoderna.com/images/archiv/26-2019/UM-26-druk-12-30_Forum_compressed.pdf (appeal date: 26.10.20).
7. Bobunenکو N. Critical thinking or who needs our opinion. URL: <https://m.facebook.com/groups/519871582057416?View=permalink&id=537841946927046>. (appeal date: 26.10.20).
8. V. Porusabout the crisis of modern philosophy in high school. URL: https://www.youtube.com/watch?v=hPs1ulZzhaA&feature=share&fbclid=IwAR1dqT3Dok8Uq_kzXE1uRQZD9luvuMcb5c8ZlvxRd8DZlu8Sju0mtdcb4. (appeal date: 26.10.20).
9. Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. URL: https://iphras.ru/itogi_2019.htm; (appeal date: 26.10.20).
10. Competence. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>; (appeal date: 20.10.20).
11. Pedagogical Council. Teachers-tiktokers: morning-lessons, evening-vine's. URL: <https://pedsovet.org/beta/article/ucitela-tiktokery-utrom-uroki-vecerom-vajny>; (appeal date: 19.10.20).
12. Harvard lecturer: 'No specific skill will get you ahead in the future' — but this 'way of thinking' will (Nov 2 2020 11:40 AM EST) URL: https://www.cnn.com/2020/06/15/harvard-yale-researcher-future-success-is-not-a-specific-skill-its-a-type-of-thinking.html?fbclid=IwAR3XKJxZRFZ_BdFcl7l2yd5V32UtODxznKG_kins00cyode7q1; (appeal date: 02.11.20).
13. Edward de Bono. (1997) Serious creativity (Using the power of lateral thinking to create new ideas). New York HarperCollins Publishers.

Ihor Shpachinskyi

V. O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

«WHY» AND «HOW» PHILOSOPHY IS NEEDED TODAY: METHODOLOGICAL AND PPSYCHOLOGICAL ASPECTS

Abstract. *The article reflects some approaches of methodological and psychological nature to the teaching of philosophy in institutions of both high and general secondary education. The question of the introduction of effective methods of teaching philosophy was examined. It is actually from the point of persuasion of a modern complicated cultural situation in Ukraine and the world. This is equally important for the formation of spiritually developed personality, which is characterized by dialectical, systemic, strategic thought, the desire to create and develop oneself. The analysis of modern distance learning methods and the possibility of their application in the teaching process with the justification of the criterion of maximum usefulness and appropriate practical application, considering the skills required of a highly professional modern specialist. Among the latter, in particular, emphasis is placed on the development of some that are considered key and are a direct subject of reflection in the field of philosophy, such as "critical thinking" and "analytical thinking and innovation." The expediency of using such a type of work as an essay is considered and proposed as the most effective development of these qualities. There is a separate opinion that philosophy can be called with some caution a discipline, the study of which sometimes goes hand in hand with both psychological problems and serious mental illnesses, as well as the mental health of the individual. On the basis of the author's experience of teaching philosophical disciplines, future specialists of the relevant specialty-teachers of secondary education institutions are invited to show the beauty of a harmonious (dialectical) combination of opposites on examples from the field of their profile. Thus, in particular, the beauty of the construction of the oxymoron - philologists, the fight against Aikido - specialists in physical education, "psychological Aikido" - psychologists, so-called techniques. "TOSIP" (theories of solving inventive problems) - students of natural sciences, etc. The conclusions, in particular, state that teaching will thus be able to develop the above-mentioned certain qualities in future teachers of general secondary education, and they, in turn, will be able to develop them in their students.*

Key words: *critical thinking, cognitive psychology, dialectics, distance learning, problem approach, heuristics.*

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (20), листопад 2020

Відповідальність за цитування та зміст статей несуть автори

Формат 60x84 1/8. Ум. друк. арк. 10.0
Тираж 150 прим.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 20998-10798Р від 25.09.2014 р.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ ТА ВИДАВЦЯ:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail:visnyk.editor@mdu.edu.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.