

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

ISSN 2312-8437

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Серія «Психологія». Випуск 45

Дрогобич – 2019

УДК 009+1+4+15+93

Д 75

Рекомендовано до друку вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(протокол № 2 від 26.02.2019 р.)

Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія»» є фаховим виданням, індексується у міжнародній наукометричній базі даних Index Copernicus International (ICV 2018 = 64.27).

Для викладачів, науковців, студентів.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21250-11050Р від 27.02.2015 року Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

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

Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія» / ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), Р. Хавула (редактор серії) та ін. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. Випуск 45. 176 с. DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.2019>.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ISSN 2312-8437

PROBLEMS OF HUMANITIES

a collection of scientific articles

Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

«Psychology» Series. Issue 45

Drohobych – 2019

UDC 009+1+4+15+93
D 75

Recommended for printing by Academic Council
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(26 February 2019, Minutes № 2)

Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University is a scientific professional edition, registered in the international scientometric database Index Copernicus International (ICV 2018 = 64.27).

For teachers, scientists, students.

Certificate of state registration of the printed mass media of the CU № 21250-11050R dated February 27, 2015 of the State Committee for Information Policy, Television and Radio Broadcasting of Ukraine.

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

Problems of Humanities. «Psychology» Series : a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University / Nadiya Skotna (Editor-in-chief), Roman Khavula (Editor of the series) and others. Drohobych : Editorial-Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2019. Issue 45. 176 p. DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.2019>.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

Баб'як Катерина, Глинська Марія. Теоретичний аналіз проблеми соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я через систему інклюзивної освіти.....	11
Білозерська Світлана, Мащак Світлана. Психологічні аспекти оволодіння майбутніми педагогами професійними компетенціями.....	24
Гаврищак Любов, Борисенко Зоряна. Щастя як психологічна категорія.....	39
Гриник Ірина. Психологічні особливості задоволеності життям людей похилого віку.....	52
Гринців Мар'яна. Упровадження інклюзивних цінностей в освітнє середовище закладу вищої освіти.....	63
Дуб Віра. Особливості саногенного мислення студентів.....	76
Подоляк Наталія. Професійно значущі якості психолога в контексті проблеми емоційного вигорання.....	89
Попіль Марія. Емпіричне дослідження впливу травмувального стресу на психічне здоров'я комбатантів.....	100
Скотна Надія, Афанасенко Валентина. Соціально-психологічні витоки розвивального простору освіти.....	114

- Стець Валентина.** Готовність педагогів
сучасної української школи
до роботи в умовах інклюзивної освіти.....130
- Хавула Роман.** Особливості ціннісно-сміслової сфери
в юнацькому віці.....147
- Швець Олег.** Психологічні особливості розвитку
гідності особистості в онтогенезі.....160

CONTENTS

Babiak Kateryna, Hlynska Mariya. Theoretical analysis of the problem of socializing children with health limitations through the inclusive education system.....	11
Bilozerska Svitlana, Mashchak Svitlana. Psychological aspects of acquiring professional competencies by future teachers.....	24
Havryshchak Lyubov, Borysenko Zoryana. Happiness as a psychological category.....	39
Hrynyk Iryna. Psychological peculiarities of life satisfaction of elderly people.....	52
Hryntsiv Maryana. Implementation of inclusive values in the higher education environment.....	63
Dub Vira. Features of students' sanogenic thinking.....	76
Podolyak Nataliia. Professionally important qualities of a psychologist in the context of the problem of emotional burnout.....	89
Popil Mariia. The empirical research of the effect of traumatic stress on the combatants' mental health.....	100
Skotna Nadiya, Afanasenko Valentyna. Socio-psychological resources of the developing space of education.....	114

Stets Valentyna. The readiness of teachers of the modern Ukrainian school to work in the inclusive education conditions.....	130
Khavula Roman. Peculiarities of the adolescents' value-sense sphere.....	147
Shvets Oleg. Psychological features of development of personal dignity in ontogenesis.....	160

УДК 316.614:373-056.2/3

БАБ'ЯК Катерина – аспірант кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 24, вул. Івана Франка, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (babiak1991@ukr.net)

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197869>

Бібліографічний опис статті: Баб'як, К., & Глинська, М. (2019). Теоретичний аналіз проблеми соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я через систему інклюзивної освіти. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*, 45, 11–23. doi: 10.24919/2312-8437.45.197869.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** На сучасному етапі розвитку суспільства визріли передумови для переходу взаємин суспільства і осіб з обмеженими можливостями здоров'я на якісно інший рівень. З одного боку, це проявляється у тенденції до інтеграції людей з порушеннями розвитку в суспільство, а з іншого, до автономності від суспільства. Під інтеграцією розуміється принцип сумісності різних соціальних груп при збереженні ними своїх особливостей і об'єднанні в єдину спільноту, де вони взаємодіють на рівноправних засадах.*

У сучасному суспільстві процес соціалізації людей з обмеженими можливостями здоров'я ускладнюється тим, що провідним типом спеціального освітнього закладу, як і раніше, залишається спеціальна школа, школа-інтернат закритого типу. Ця обставина штучно ізолює дітей з обмеженими можливостями від суспільства, відриває їх від сім'ї. Хоча у нашій країні діти з обмеженими можливостями здоров'я виховуються і нав-

чаються не тільки в домашніх умовах, але і в школах-інтернатах, будинках-інтернатах та корекційних школах, жодна з цих установ не розв'язує проблему соціальної ізоляції дітей з обмеженими можливостями здоров'я від однолітків.

Вступаючи у спеціальні установи, діти з перших днів починають відставати в розвитку від своїх однолітків. Це відбувається через тяжкість інтелектуального порушення, наявного у дитини. Саме тому значною мірою особи з обмеженими можливостями здоров'я мають право на навчання в освітній установі загального призначення, основним завданням якої є інтеграція в життя і створення умов компенсації порушення з урахуванням не тільки біологічних, а й соціальних факторів. Подібна освіта називається інклюзивною або включеною.

Ключові слова: інклюзивна освіта; обмежені можливості здоров'я; соціалізація.

BABIAK Kateryna – Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24 Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (babiak1991@ukr.net)

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197869>

To cite this article: Babiak, K., & Hlynska, M. (2019). Teoretychnyi analiz problemy sotsializatsii ditei z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorovia cherez systemu inkliuzyvnoi osvity [Theoretical analysis of the problem of socializing children with health limitations through the inclusive education system]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Psykhoholohiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, 45, 11–23. doi: 10.24919/2312-8437.45.197869 [in Ukrainian].

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SOCIALIZING CHILDREN WITH HEALTH LIMITATIONS THROUGH THE INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

Abstract. The development of society today has laid the groundwork for transition of relations between society and people with

disabilities to a totally different level. On the one hand, it is reflected in the tendency to integrate people with developmental disorders into society, and on the other hand, in the tendency towards isolation of such persons from society. Integration is understood as the principle of compatibility of different social groups while preserving their characteristics and uniting them into a single community in which they interact on an equal basis.

At present, the socialization process of people with disabilities is more complicated due to the fact that a specialized school or a closed type boarding school still remains the leading type of special educational institution. This circumstance artificially isolates children with disabilities from society, separates them from their families. Although children with disabilities in Ukraine are brought up and educated not only at home but also in boarding schools, boarding houses and correctional schools, none of these institutions solve the problem of social exclusion of children with disabilities from their peers.

From the first days upon entering special institutions, the children begin to fall behind in development comparing to their peers. This is explained by the severity of the intellectual impairment that the child has. That is why, to a large extent, persons with disabilities have the right to study in a general educational institution, the main task of which is to integrate them into life and create conditions for compensation of disorder taking into account not only biological but also social factors. Such education is called inclusive or inclusion.

Keywords: *inclusive education; disability; socialization.*

Постановка проблеми. Сьогодні в суспільстві збільшується кількість різноманітних субкультур, що виділяються у певні культурні групи. Водночас у руслі процесів глобалізації спостерігається зростання об'єднувальних тенденцій, що супроводжуються збільшенням приводів і можливостей комунікації між різними структурними елементами суспільства. У зв'язку з цим в сучасному світі все частіше виникають ситуації взаємодій. З метою підвищення рівня своєї культурної компетентності людям необхідно набувати досвіду конструктивної міжкультурної взаємодії. При наявності такого досвіду особі в разі спілкування з представниками різних груп легше здійснити вибір адекватних способів поведінки, які відповідають очікуванням партнерів у спілкуванні і змісту ситуації загалом (Зайцев, 2004).

Означені вище світові тенденції стосуються і спільнот людей з обмеженими можливостями розвитку. На сучасному етапі розвитку суспільства визріли передумови для переходу взаємин суспільства і осіб з обмеженими можливостями здоров'я на якісно інший рівень. З одного боку, проявляється в тенденції до інтеграції людей з порушеннями розвитку в суспільство, а з іншого, до автономності від суспільства. Відповідно до головної ідеї тенденції автономності, людина з обмеженими можливостями здоров'я має право відрізнятись від нормальної більшості і при цьому відчувати себе в суспільстві не ізгоем, а носієм іншої субкультури. Оптимальним варіантом поєднання цих двох тенденцій взаємин суспільства і людей з обмеженими можливостями здоров'я багатьма фахівцями визнається їхня інтеграція у суспільство. Під інтеграцією у цьому випадку розуміється принцип сумісності різних соціальних груп, при збереженні ними своїх особливостей і об'єднанні в єдину спільноту, де вони взаємодіють на рівноправних підставах. Оптимальним способом взаємодії є діалог.

Водночас сьогодні ще рано вести мову про те, що суспільство взаємодіє з людьми з обмеженими можливостями здоров'я як з рівноправним партнером. Передовсім тому, що суспільство досі багато в чому не готове до остаточного визнання рівноправного зі здоровими співгромадянами соціального статусу людей з обмеженими можливостями здоров'я. Окрім того, самі ці люди часто мають низький рівень сформованості соціально-значущих особистісних якостей, внаслідок негативного соціалізуючого впливу як близького оточення, так і суспільства загалом. У результаті, замість успішної інтеграції в суспільство такі люди або займають пасивну життєву позицію і різко обмежують зону соціальної взаємодії, що створює їм додаткові труднощі з працевлаштуванням, вибором кола друзів і створенням сім'ї, або результат процесу соціалізації має асоціальний характер, роблячи їх суспільно небезпечними.

У сучасному суспільстві процес соціалізації людей з обмеженими можливостями здоров'я ускладнюється тим, що провідним типом спеціального освітнього закладу, як і раніше, залишається спеціальна школа, школа-інтернат закритого типу. Ця обставина штучно ізолює дітей з обмеженими можливостями від суспільства, відриває їх від сім'ї. Значна частина населеної території нашої

країни і нині мало пристосована для потреб людей з порушеннями розвитку, що істотно скорочує зону їх життєвого простору. До кінця не розв'язана проблема професійної підготовки та працевлаштування таких осіб. Так, «якщо наприкінці 80-х років загальна чисельність осіб з інвалідністю становила близько 3 % усього населення, то на сьогодні це вже близько 6 % населення України. Так, станом на початок цього року загальна чисельність осіб з інвалідністю в Україні становила 2 млн 600 тис. осіб. За останні п'ять років кількість дітей з інвалідністю зросла майже на 20 тисяч осіб» («Про внесення змін», 2018).

Актуальність пропонованого дослідження визначається також і тим, що, згідно з висновками вітчизняних і зарубіжних дослідників, практично у всіх країнах, охоплених системою спеціальної освіти, зафіксовано збільшення чисельності популяції дітей з порушеннями розвитку.

У нашій країні діти з обмеженими можливостями здоров'я виховуються і навчаються не тільки в домашніх умовах, але і в школах-інтернатах, будинках-інтернатах та корекційних школах. Однак жодна з цих установ не розв'язує проблему соціальної ізоляції дітей з обмеженими можливостями здоров'я від однолітків.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти, які мають різні порушення психічного або фізичного плану, що обумовлюють порушення загального розвитку, не дозволяючи дітям вести повноцінне життя. Їх стан здоров'я перешкоджає освоєнню освітніх програм поза спеціальними умовами навчання і виховання («Про реабілітацію інвалідів», 2006).

Соціальна політика в Україні, орієнтована на осіб з інвалідністю, дорослих і дітей, будується сьогодні на основі медичної моделі інвалідності. Виходячи з неї, інвалідність розглядається як недуг, захворювання, патологія. Така модель вільно чи мимоволі послаблює соціальну позицію дитини, яка має інвалідність, знижує її соціальну значимість, відокремлює від «нормального» дитячого співтовариства, поглиблює її нерівний соціальний статус, прирікає на визнання своєї нерівності в порівнянні з іншими дітьми. А це означає, що у дитини з особливими потребами порушується процес соціалізації.

Аналіз останніх публікацій. Мислителі з найдавніших часів замислювалися про проблеми взаємовідносин між людьми, деякі

з них не залишали без уваги і проблему взаємовідносин суспільства і осіб з обмеженими можливостями здоров'я (Конфуцій, Платон, Аристотель, Плутарх, Сенека та ін.). В епоху Відродження ідеї антропоцентризму і гуманізму актуалізували науковий інтерес стосовно людей з обмеженими можливостями здоров'я і окремих спроб їх навчання. У наступні століття багато науковців так чи інакше торкалися теми людини з обмеженими можливостями здоров'я (Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, Д. Дидро, І. Кант, Г.В.Ф. Гегель, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, В.М. Бехтерев та ін.).

Сферою вживання поняття «соціалізація» спочатку була політекономія. У цій науці воно означало «усуспільнення» землі, засобів виробництва та ін. Щодо людини його вперше вжив Ф.Г. Гіддінгс (1887 р. «Теорія соціології»), а серед філософів ним одним з перших почав послуговуватися Н. Бердяєв. В англійських країнах поняття «соціалізація» оформилося до 40-х рр. ХХ ст. у зв'язку з посиленням інтересу до соціологічної проблематики, накопиченням матеріалу, пов'язаного з дослідженням людини і суспільства, їх взаємодії і взаємозв'язку. За кордоном розробкою проблеми соціалізації займалися такі автори, як А. Бандура, О. Брим і Т. Парсонс, Р. Коллінз, Т. Джастер, Л. Філіпс, Є.Г. Еріксон, Н. Смелзер та інші. У нашій країні фахівці наук філософсько-соціологічного та психолого-педагогічного циклів почали оперувати поняттям «соціалізація особистості» в 60-і рр. За цей час вийшло в світ чимало публікацій, присвячених вивченню означеного явища (дослідження Б. Ананьєва, Н. Андрєєнкова, Л. Архангельського, Л. Буїв, Я. Гілінського, В. Квачахіна, П. Лебедева, Ю. Левади, В. Мерліна, Б. Паригін, В. Смагіна та інших авторів).

Водночас проблема соціалізації людей з обмеженими можливостями широко досліджується у рамках педагогіки і соціології. Так, за останні роки в рамках педагогічних наук проблем соціалізації людей з обмеженими можливостями здоров'я були присвячені дослідження Т. Михайлівської «Соціалізація особистості учнів молодших класів допоміжної школи засобами адаптивної фізичної культури»; Є. Міщенко «Соціалізація учнів корекційного освітнього закладу»; Я. Рамодіна «Педагогічна соціалізація молодшого школяра з ЗПР в умовах загальноосвітньої школи» та ін. У рамках соціологічних наук: Я. Бацин «Соціалізація під-

літків з ЗПР»; В. Елхін «Сімейна соціалізація молоді з девіантною поведінкою»; А. Корабльов «Соціалізація осіб молодого віку з вираженою затримкою інтелектуального розвитку в умовах стаціонарного закладу»; К. Корякіна «Соціалізація молоді з девіантною поведінкою в суспільстві, що трансформується» та ін.

Таким чином, тема соціалізації людей з обмеженими можливостями здоров'я дійсно є досить актуальною, що засвідчує чимала кількість робіт з педагогіки і соціології. Однак наявні роботи, як правило, охоплюють лише окремі аспекти проблеми.

Аналіз літератури дав підставу зробити висновок про відсутність напрацювань, що зачіпають проблему соціалізації людей з обмеженими можливостями розвитку, а необхідність у роботах, які розкривають з соціально-філософських позицій основні питання, що цікавить нас, вже давно назріла («Методы работы с детьми», б.г.).

Мета статті – проаналізувати особливості соціалізації осіб з інвалідністю в умовах сучасного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціалізація – процес становлення особистості, засвоєння індивідом мови, соціальних цінностей і досвіду (норм, установок, зразків поведінки), культури, властивих певному суспільству, соціальній спільності, групі, відтворення і збагачення ним соціальних зв'язків і соціального досвіду («Про реабілітацію інвалідів», 2006).

Сучасні дослідники розглядають соціалізацію дитини в триєдності її проявів:

- адаптація до соціального світу;
- інтеграція і прийняття соціального світу як даності;
- диференціація – здатності і потреби змінювати, перетворювати соціальну дійсність, соціальний оточення й індивідуалізуватися в ньому («Методы работы с детьми», б.г.).

Недостатня вираженість пізнавальних інтересів у дітей з ОМЗ поєднується з незрілістю вищих психічних функцій, порушеннями, пам'яті, функціональною недостатністю зорового і слухового сприйняття, поганою координацією рухів.

Зниження пізнавальної активності проявляється в обмеженості запасу знань про навколишній світ і практичних навичок, що відповідають віку, необхідних дитині на перших етапах навчання в школі. Порушення емоційно-вольової сфери та поведінки

проявляються у слабкості вольових установок, емоційної нестійкості, імпульсивності, афективної збудливості, рухової розгальмованості, або, навпаки, в млявості, апатичності.

Кожен вид аномального розвитку має специфічні особливості, проте для всіх видів порушень домінує порушення мовного спілкування, здатності до прийому та переробки інформації. З цієї причини діти з порушеннями у розвитку зазнають великих труднощів у навчанні, зокрема при вивченні рідної мови, читанні, виробленні різних навичок і вмій, що відбивається на їх інтелектуальному розвитку та формуванні комунікативних якостей.

Державна соціальна політика і сьогодні орієнтована в основному на ізоляцію дітей з обмеженими можливостями та утримання їх у стаціонарних установах інтернатного типу. Основою такого традиційного підходу виступає те, що в умовах спеціального (корекційного) освітнього закладу для таких дітей нібито можна створити оптимальне середовище для розвитку, навчання і виховання (Зайцев, 2004). Подібні освітні установи позиціонуються як такі, що соціалізують. Однак практика показує, що далеко не кожен випускник означеної установи продовжує навчатися у професійному училищі. І, звичайно ж, не всі мають можливість працевлаштуватися після закінчення навчання в корекційній установі за фахом, отриманим у ній.

Вступаючи в спеціальні установи, діти з перших днів починають відставати в розвитку від своїх однолітків. Це відбувається через тяжкість інтелектуального порушення, наявного у дитини (Акатов, 2003). Також у дітей пропадає потреба приймати рішення за себе самого, забуваються правила поведінки в певних життєвих ситуаціях, губляться або ж не формуються вміння і навички, необхідні в житті, що протікає поза стінами корекційної установи.

Принципово новий підхід до вивчення соціалізації особливої дитини запропонував Л. Виготський, який розглядав спілкування дітей з навколишніми як фактор розвитку і корекції їх недоліків. Він вказував на необхідність створення такої системи навчання, у якій вдалося б органічно поєднати спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Психолог писав, що при всіх перевагах спеціальна школа вирізняється тим основним недоліком, що замикає свого вихованця, який погано бачить (або

взагалі не бачить), погано чує (або взагалі не чує), відстає в інтелектуальному розвитку – до вузького кола шкільного колективу, створює замкнутий світ, в якому все пристосовано до дефекту дитини, все фіксує його увагу на недоліках і не вводить її в справжнє життя. Спеціальна школа замість того, щоб виводити дитину з ізольованого світу зазвичай розвиває у неї навички, які ведуть до ще більшої ізоляції і підсилюють її сепаратизм. Тому Л. Виготський вважав, що завданням виховання дитини з порушенням розвитку є її інтеграція у життя і створення умов компенсації порушення з урахуванням не тільки біологічних, а й соціальних факторів.

У сучасному суспільстві гідна і якісна освіта є одним з небагатьох гарантів, які забезпечують інтеграцію і соціалізацію дитини в суспільстві («Декларація про права інвалідів», 2006).

У Законі України «Про внесення змін до Закону України “Про освіту”, щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (№ 6437) наголошується на тому, що особи з обмеженими можливостями здоров'я мають право на навчання в освітній установі загального призначення («Про внесення змін», 2017).

Інтегрований характер взаємодії здорових дітей і підлітків з особливими потребами має на увазі спільне одночасне перебування на певній території, а також участь у всіх видах спільної діяльності. Подібна освіта називається інклюзивною або включеною.

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі».

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для тих, хто мають особливі освітні потреби.

Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами (Жаворонков, 2005).

Вісім принципів інклюзивної освіти:

1. Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;

2. Кожна людина здатна відчувати і думати;
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;
4. Всі люди потребують один одного;
5. Справжня освіта може реалізовуватись тільки в контексті реальних взаємин;
6. Всі люди мають потребу в підтримці і дружбі однолітків;
7. Для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть;
8. Різноманітність підсилює всі сторони життя людини (Акатов, 2003).

Перераховані вище принципи дозволять дитині з особливими потребами, групі здорових дітей і класному колективу взаємодіяти один з одним, виключивши нерозуміння.

Основною умовою для виникнення міжособистісних відносин виступає спільна діяльність. Дітей об'єднує не тільки безпосередня симпатія один до одного, але і відносини, пов'язані з виконанням тих чи тих завдань. Цілісна система відносин зі своєю структурою та динамікою починає складатися у ході виникнення рольової гри. У міру її розвитку все помітнішими стають структурні компоненти міжособистісних відносин, що включають у себе функціонально-рольові, емоційно-оцінні та особистісно-сміслові відносини, які поступово починають виконувати роль регуляторів у взаєминах з людьми.

Функціонально-рольові відносини проявляються у різних видах діяльності (трудовій, навчальній, ігровій, продуктивній та ін.) і розгортаються у ході засвоєння дитиною норм і способів дій в групі під безпосереднім керівництвом і контролем з боку дорослого або ж самостійно у неформальних групах. Вони дають змогу відповісти на питання: «в якій конкретній спільній діяльності вони виникають?» і «що вони відображають?».

Емоційно-оцінні відносини дають можливість зрозуміти: чи відповідає поведінка дітей в групі соціальним нормам, які емоції вона викликає, що подобається або не подобається їм в однолітках. Основна функція емоційно-оцінних відносин в дитячій і підлітковій групі – здійснення корекції поведінки однолітка відповідно до прийнятих норм спільної діяльності.

Особистісно-сміслові відносини – це взаємозв'язки в групі, при яких мотив однієї дитини набуває для інших однолітків особистісний сенс, значення – «для мене». При цьому учасники спільної діяльності починають переживати інтереси і цінності цієї дитини як власні, заради яких вони, приймаючи різні соціальні ролі, діють.

Тобто, включаючись у різні види діяльності і виконуючи відповідні ролі, діти і підлітки не тільки пізнають світ дорослих, але й передовсім вчаться взаємодіяти з людьми, освоюючи у такий спосіб норми людських відносин.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, можна зробити висновок про те, що проблема соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я є актуальною в Україні. Установи, які виконують навчальну і виховну функції, не повною мірою справляються з однією з найбільш важливих для такої категорії дітей проблемою – нездатністю і браком сил для інтеграції в суспільстві. Для того, щоб такі діти не відставали у розвитку від своїх однолітків, необхідно включати їх в інклюзивну освіту, що дасть їм змогу вчитися і отримувати соціальний досвід в одних і тих самих умовах.

Література

- Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами.* (2006, 13 грудня). Нью-Йорк. Взято з www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages.
- Акатов, Л.И.** (2003). *Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья.* Москва: Владос.
- Декларация про права інвалідів.* (2006). Взято 29 січня 2019 р. з www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117.
- Жаворонков, Р.Н.** (2005). Реализация права детей-инвалидов на образование (европейская практика и российский опыт). *Человек и труд*, 9, 22–28.
- Зайцев, Д.В.** (2004). Интегрированное образование детей с ОВЗ. *Социологические исследования*, 7, 127–132.
- Методы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.* (б.г.). Взято 22 октября 2015 г. с <http://www.s367.zouo.ru/index.php?id=1422>.

- Поликашева, Н.В.** (2014). Формирование социального опыта у детей и подростков. *Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты, 1*, 43–52.
- Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 20.12.2005 р. N 3235-IV (3235-15). (2006). *Відомості Верховної Ради, 2–3*, ст. 36–42.
- Про внесення змін до деяких законодавчих актів України: Закон України від 19.12.2018 р. № 2249-VIII. (2018). *Відомості Верховної Ради, 6–7*, ст. 43.
- Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг:* Закон України від 23 травня 2017 р. № 2053-VIII. (2017). Взято 29 січня 2019 р. з <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii>.

References

- Adaptovana konventsiiia OON shchodo osib z osoblyvymy potrebamy [Adapted UN Convention on Persons with Disabilities].* (2006, December 13). Niu-York. Retrieved from www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages [in Ukrainian].
- Akatov, L.I.** (2003). *Sotcialnaia rehabilitatsiia detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia [Social rehabilitation of children with disabilities].* Moskva: Vlado [in Russian].
- Deklaratsiia pro prava invalidiv [Declaration on the Rights of Persons with Disabilities].* (2006). Retrieved January 29, 2019, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].
- Zhavoronkov, R.N.** (2005). Realizatsiia prava detei-invalidov na obrazovanie (evropeiskaia praktika i rossiiskii opyt) [Realization of the right of children with disabilities to education (European practice and Russian experience)]. *Chelovek i trud – Man and work, 9*, 22–28 [in Russian].
- Zaitcev, D.V.** (2004). Integrirovannoe obrazovanie detei s OVZ [Integrated education for children with disabilities]. *Sotciologicheskie issledovaniia – Sociological studies, 7*, 127–132 [in Russian].
- Metody raboty s detmi s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia [Methods of working with children with disabilities].* (n.d.). Retrieved October 22, 2015, from <http://www.s367.zouo.ru/index.php?id=1422> [in Russian].
- Polikasheva, N.V.** (2014). Formirovanie sotcialnogo opyta u detei i podrostkov [The formation of social experience in children and adolescents]. *Sotcializatsiia detei s OVZ na sovremennom etape: nauchno-meto-*

dicheskii i prikladnoi aspekty – Socialization of children with disabilities at the present stage: scientific, methodological and applied aspects, 1, 43–52 [in Russian].

Pro rehabilitatsiiu invalidiv v Ukraini: Zakon Ukrainy vid 20.12.2005 r. N 3235-IV (3235-15) [About rehabilitation of disabled people in Ukraine: Law of Ukraine of December 20, 2005, N 3235-IV (3235-15)]. (2006). *Vidomosti Verkhovnoi Rady – Information of the Verkhovna Rada, 2–3, pp. 36–42 [in Ukrainian].*

Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 19.12.2018 r. № 2249-VIII [On Amendments to Some Legislative Acts of Ukraine: Law of Ukraine of December 19, 2018, No. 2249-VIII]. (2018). *Vidomosti Verkhovnoi Rady – Information of the Verkhovna Rada, 6–7, p. 43 [in Ukrainian].*

Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» shchodo osoblyvosti dostupu osib z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy do osvithnikh posluh: Zakon Ukrainy vid 23 travnia 2017 r. № 2053-VIII [On Amendments to the Law of Ukraine «On Education» on the peculiarities of access of persons with special educational needs to educational services: Law of Ukraine of May 23, 2017, No. 2053-VIII]. (2017). Retrieved January 29, 2019, from <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> [in Ukrainian].

Стаття надійшла 04 лютого 2019 р.

УДК 159.923

БІЛОЗЕРСЬКА Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 24, вул. Івана Франка, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (iana_sun@meta.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9636-1756>

МАЩАК Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 24, вул. Івана Франка, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (Nikoleom@i.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2342-233X>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197777>

Бібліографічний опис статті: Білозерська, С., & Мащак, С. (2019). Психологічні аспекти оволодіння майбутніми педагогами професійними компетенціями. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*, 45, 24–38. doi: 10.24919/2312-8437.45.197777.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕСІЙНИМИ КОМПЕТЕНЦІЯМИ

Анотація. У статті здійснено аналіз проблеми емпіричного впровадження програми та методів психологічного супроводу оволодіння студентами професійними компетенціями у сфері виховання і розвитку школярів. Мета статті – висвітлити досвід викладання викладачами кафедри психології курсу «Психологія» (загальна, соціальна, вікова та педагогічна), проаналізувати узагальнення освітніх дій та шляхів формування професійної компетентності майбутніх педагогів та визначити структуру професійної компетентності як єдність теоретичних, концептуальних, особистісно-професійних знань (особистісних здатностей та професійних компетентностей). Формування професійної компетентності майбутнього педагога у сфері виховання та розвитку школярів входить до загального контексту формування особистості. Реалізація завдань програми особистісно-професійного розвитку дає можливість та створює умови для майбутніх

педагогів покровоко визначати перелік індивідуальних проблем, слабких та негативних аспектів розвитку і реалізацію завдань, які базують на трансформації отриманих психологічних знань у професійні настанови, розвивальні, навчальні, виховні стосунки з учнями, батьками, педагогами, іншими дорослими, дає змогу обирати адекватні шляхи самовиховання і саморозвитку, орієнтує вибір на здоровий спосіб власного життєтворення і професійної самореалізації.

Таким чином, модернізація і оптимізація технології отримання знань з психології, укладання програми особистісно-професійного розвитку студентами протягом усіх років навчання у педагогічному університеті, фахове психолого-педагогічне керівництво процесом особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога викладачами створює усі передумови для формування професійно здорового педагога у тілесному, психічному, психологічному, моральному, соціальному та духовному вимірах. Результати дослідження можуть бути застосовані у практичній діяльності працівників освітньої сфери, педагогів, психологів, вихователів.

Ключові слова: професійна компетентність; виховання; сімейне виховання; стиль виховання; розвиток; здатності педагога.

BILOZERSKA Svitlana – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24 Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (lana_sun@meta.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9636-1756>

MASHCHAK Svitlana – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24 Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (Nikoleom@i.ua)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2342-233X>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197777>

To cite this article: Bilozerska, S., & Mashchak, S. (2019). Psykholohichni aspekty ovolodinnia maibutnimy pedahohamy profesiinymy kompetentsiiamy [Psychological aspects of acquiring professional competencies by future teachers]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Psykholohiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, 45, 24–38. doi: 10.24919/2312-8437.45.197777 [in Ukrainian].

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ACQUIRING PROFESSIONAL COMPETENCIES BY FUTURE TEACHERS

Abstract. *The article analyzes the problems of empirical implementation of the program and methods of psychological support for students to master professional competencies in the field of education and development of students. The purpose of the article is to represent the experience of teaching the course «Psychology» (general, social, developmental and pedagogical) by the teachers at the Psychology department, analyze generalization of educational activities and ways of forming professional competence of future teachers and determine the structure of professional competence as a unity of theoretical, conceptual, personal and professional knowledge (personal abilities and professional competencies). The formation of professional competencies of a future teacher in the field of education and development of schoolchildren is included in the general context of personality formation. The implementation of the tasks of the personal and professional development program enables and creates conditions for future teachers to incrementally determine the list of individual problems, weak and negative aspects of the development and implementation of tasks based on the transformation of the acquired psychological knowledge into professional attitudes that develop, educate and educate students, parents, teachers, other adults; allows one to choose the appropriate ways of self-education and self-development and focuses the choice on healthy lifestyle and other official self-realization.*

Conclusions. *Thus, the modernization and optimization of the technology for obtaining knowledge in psychology, the compilation of a program of personal and professional development of students throughout all years of study at a pedagogical university, the professional psychological and pedagogical guidance of the process of personal and professional development of a future teacher by teachers creates all the prerequisites for the formation of a professionally healthy teacher in bodily, mental, psychological, moral, social and spiritual dimensions. The results of the study can be applied in the practical activities of educational workers, teachers, psychologists etc.*

Keywords: *professional competence; education; family education; the style of the education; development; capabilities of teacher.*

Постановка проблеми. Професійний вибір майбутніх студентів-педагогів здійснюється під впливом різноманітних ма-

теріальних, соціальних, особистісних чинників. Іноді результати незалежного тестування, настанови батьків, знайомих, друзів, віддаленість закладу вищої освіти від рідної домівки, престижність професії і можливість високого матеріального стимулювання визначають професійне майбутнє фахівця. Молоді люди прагнуть обирати професію у сфері інтернет-технологій, медицини, права, а у педагогічний університет вступають студенти, які з певних об'єктивних причин позбавлені такої можливості. Незначний відсоток майбутніх педагогів мріють стати вчителями ще у дитинстві. Іноді несвідомо, у ігровій формі, наслідують приклад професійних династій: батьків, дідусів та бабусь. Зважаючи на стереотипні уявлення про необхідність диплома про вищу освіту, у педагогічний університет вступають недостатньо мотивовані студенти, а тому важливо його освітній простір вибудувати так, щоб змінити ставлення майбутнього педагога до взаємодії у системі «вчитель – учень». Високий особистісний інтелектуальний, моральний, духовний, соціальний потенціал викладача педагогічного університету, його харизма та лідерські якості стимулюватимуть майбутнього педагога до фахової професійної діяльності, а скерованість освітньої політики університету на «студентоцентризм» змінить мотивацію його професійного «Я». Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога проходить складний шлях еволюційно-інволюційних змін протягом усіх років навчання у педагогічному університеті. Проте виховний потенціал педагогічного, студентського середовища тісно пов'язаний із першими виховними впливами, які реалізовувались у сімейному та родинному колі, дошкільному закладі, школі та групі однолітків, суспільному оточенні. Іноді перші виховні впливи батьків та спеціально організовані виховні ситуації, модельовані шкільним учителем, викликають в особистості дитини супротив, породжують подвійні почуття. Подвійні стандарти, якими наповнене українське суспільство, швидкоплинні зміни у розвитку інформаційних технологій насичують дитину уявленнями про систему цінностей, ідеальні стосунки з коханими людьми та соціальним оточенням у дещо атрофованому вигляді (Білозерська & Машак, 2018). З огляду на це освітній процес у педагогічному університеті повинен змінити напрям руху у підготовці майбутніх фахівців у сфері навчання, виховання та розвитку школярів, а цілісна й обґрунто-

вана програма і методи психологічного супроводу оволодіння студентами професійними компетенціями повинні реалізовуватись не тільки у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування, але й набули характеру системних досліджень та спеціально організованої системи навчально-виховних заходів.

Метою статті є аналіз результатів впровадження програми особистісно-професійного розвитку студентів-педагогів, психологічних засобів та методів психологічного супроводу оволодіння майбутніми педагогами професійними компетенціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передовсім, зауважимо, що у психолого-педагогічній літературі відсутні ґрунтовні дослідження цього аспекту проблеми, а наукові розвідки не дають готових рецептів, цілісно формувати особистість майбутнього студента, професійно спрямованого і повністю озброєного у теоретичній і практичній площині засобами, методами виховання та гармонійного розвитку учня.

Інноваційний підхід до формування та розвитку студента в особистісному та професійному плані пропонує український науковець М. Савчин, окреслюючи теоретико-методологічні аспекти проблеми, програму особистісного становлення і професійного розвитку особистості професійно компетентного фахівця. Науковець вважає, що фундаментальні автентичні здатності особистості – вірити, любити, творити добро, забезпечення цілеспрямованості життя, вироблення оптимально-розвивального стилю, робота із власною особистістю, забезпечення особистісного зростання, самоздійснення, самореалізація, самоствердження і самовираження, «обслуговувальні» здатності особистості (переживання, здатність думати, рефлексивна здатність») змінять шлях «до живого знання про живу особистість», а отже, й напрям формування особистості студента в педагогічному університеті (Савчин, 2014).

Спочатку майбутній студент повинен усвідомити особистісний потенціал на шляху до досягнення суті педагогічної діяльності, а перші вміння і навички, професійні здатності поступово отримують поступальний рух у засвоєнні прикладних, практичних та теоретичних основ психологічних, методичних, світоглядних і предметно орієнтованих фахових дисциплін. Духовність у структурі особистісних та професійних здатностей педагога визначає спрямованість педагогічної діяльності, її гуманістичний потенціал.

Важливий етап формування і розвитку духовних здатностей педагога – це моральна та духовна рефлексія суб'єкта, який пізнає і розуміє світ дитини, почуття «внутрішньої особистої свободи, самовідчуття людини» (Савчин, 2013). Цей етап починається у майбутнього педагога ще задовго до навчання у педагогічному університеті. Я-духовне у структурі особистості педагога забезпечує ефективну рефлексивність як вихід за межі психічних, психологічних, особистісних, соціальних процесів і властивостей, а також здатності до суб'єктивної репрезентації, саморозвитку. Особистість педагога із вираженим духовним «Я» здатна здійснювати регуляцію і саморегуляцію, керувати власною активністю, організувати й координувати зусилля на реалізацію успішної професійної діяльності в системі виховання, навчання та розвитку учнів (Сачин, 2013).

У інтелектуальній сфері духовне Я педагога проявляється у різних станах функціонування свідомості – мудрість, раціональність та усвідомлення внутрішніх станів, мотиваційних тенденцій поведінки, творча інтуїція, відкрита пізнавальна позиція, оптимальний інтелектуальний стиль. Духовний потенціал в інтелектуальній сфері педагога забезпечують цілісність, усвідомленість, об'єктивність сприймання внутрішнього світу дитини, своєчасна актуалізація позитивного досвіду, функціонування творчої яви та педагогічного мислення.

Виклад основного матеріалу. Реалізуючи та впроваджуючи в освітній процес педагогічного університету програму особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, викладачі кафедри психології тривалий час апробували різноманітні методи, засоби і форми засвоєння студентами психологічних знань на лекціях, практичних заняттях, семінарах, у наукових студентських групах, орієнтувалися на запит студентів щодо вивчення окремих тем і питань особистісного і професійного плану, підготовки презентацій викладачами і студентами, тренінгових занять. Тісна співпраця та нова концепція особистості педагога, що базується на духовній парадигмі, значно розширила простір детермінації особистісних та психічних феноменів, демонструючи визначальний вплив духовного чинника. З огляду на це здатності педагога, модель, професіограма педагогічної діяльності загалом повинні апелювати до позитивних змін у розумінні змісту вчительської

професії та її професійних ресурсів, попередження професійного вигорання ще у стінах педагогічного університету. Перша педагогічна практика на четвертому курсі виявила необхідність змін у програмі підготовки майбутніх педагогів (вивчення психології відбувається лише два семестри на II курсі) позаяк значна частина студентів бояться «переступати поріг школи». Цей страх виникає як наслідок несистематизованих знань з фахових дисциплін.

Вагомим засобом та виховним потенціалом розвитку студента у сфері виховання і розвитку школярів є самостійне осмислення власного педагогічного потенціалу у майбутній професійній діяльності у процесі формування індивідуальної програми особистісного й професійного розвитку.

Метою реалізації програми особистісно-професійного розвитку є становлення повноцінно розвиненої здорової особистості майбутнього вчителя, оволодіння здоровим індивідуальним стилем навчальної, педагогічної, виховної діяльності, розвиток професійної свідомості, професійних компетенцій та особистісних здатностей, повноцінна реалізація психологічного потенціалу, активізація саморозвитку (становлення студента як суб'єкта власного життя та діяльності) (Василенко, 2018).

Дослідниця технологій супроводу особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів у викладанні психологічних дисциплін Л. Василенко вважає, що основною умовою реалізації є орієнтація на суб'єктність особистості, тобто здатність до самоідентифікації, самоактуалізації, саморозвитку, створення креативного середовища у педагогічному університеті, спонукання до рефлексивної діяльності, розв'язання проблем діалогізації освітнього процесу (Василенко, 2018).

Зміст програми постійно оновлюється, враховуються спеціальність студента, рік навчання у педагогічному університеті та його особистісний запит до прогресивних змін. Кожен студент на останньому практичному занятті презентує власну програму, ділиться міркуваннями щодо реалізації поставлених завдань і труднощів на шляху до особистісного і професійного зростання. Реалізація студентами педагогічного університету програми особистісно-професійного розвитку вносить нові тенденції у викладання курсів психологічних дисциплін. З огляду на це існує проблема оновлення навчальних програм до курсу «Психологія»

відповідно до концептуальних підходів моделі виховання та розвитку та їх змістового наповнення конкретними психологічними засобами й методичними прийомами (Савчин, 2018).

Формуючи авторську програму особистісного-професійного розвитку на I–II курсі, студент стикається із проблемою: як укласти програму та її реалізувати, часто шукає готових стереотипних та шаблонних підходів, сподіваючись на допомогу в мережі Інтернет чи однокласників. Плануючи у програмі особистісне зростання і шукаючи методи реалізації планованого в моральній, духовній, соціальній сферах, студентів часто хвилює запитання: як налагодити безконфліктне спілкування з батьками, чому моральні, духовні та соціальні стандарти часто породжують внутрішню дисгармонію і когнітивний дисонанс.

Емпіричне дослідження за методиками «Батьківські взаємини», «Який я вихователь», «Авторитет у взаєминах», опитування засвідчили, що 75,2 % майбутніх педагогів навчилися використовувати технології безконфліктного спілкування, тобто послуговуються знаннями психології.

Моніторинг процесу супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога у сфері виховання та розвитку школярів свідчить, що особистісне значення змісту психологічних дисциплін для студента змістилося у прикладну площину. Структурна організація практичних та лекційних занять «актуалізують особистісні структури свідомості майбутніх педагогів» на отримання системних психологічних знань, умінь та навичок, усвідомлення студентами їх значення для власного розвитку і майбутньої педагогічної діяльності, розуміння компетентнісних та здатнісних категорій, гармонізації внутрішнього світу, адекватне розуміння себе, осмислення поведінки і її причин, а основне – усвідомлення і прийняття проблеми особистісно-професійного розвитку та саморозвитку. 91,2 % майбутніх педагогів готові вносити зміни до процесу особистого становлення і професійного руху до майбутньої педагогічної діяльності (Василенко, 2018). З огляду на це планування активних форм роботи викладача зі студентами (аналіз педагогічних ситуацій, творчі дискусії, розв'язування психологічних задач, моделювання взаємодії вчителя з учнями, аналіз шкільних конфліктних ситуацій, життєвих проблем) дає можливість реалізувати як предметний, так і інструментальний

зміст майбутньої професійної діяльності. Студент-педагог не тільки вчиться усвідомлювати власну автентичність, особисті негативні та позитивні індивідуальні особливості у розвитку темпераменту, характеру, здібностей, мислення, мнених здатностей, але й розвиває рефлексивні здатності та компетентність у сфері розуміння, допомоги, підтримки інших, тобто повністю усвідомлює необхідність любити, вірити, творити добро не тільки для себе, але й для майбутніх учнів, батьків, педагогів, суспільства. Для багатьох студентів складання програми особистісного і професійного розвитку, практичні заняття з психології стали поштовхом до її реалізації у практичній площині, вибору шляхів, методів її реалізації не лише на місяць чи семестр, але й на подальші роки навчання у педагогічному університеті (62,4 % студентів).

За результатами проведеного нами дослідження, модернізація та оптимізація технології отримання знань з психології, укладання програми особистісно-професійного розвитку студентами протягом усіх років навчання в педагогічному університеті, фахове психолого-педагогічне керівництво процесом особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога викладачами створює усі передумови для формування професійно здорового педагога у тілесному та духовному вимірах. Проведене нами емпіричне дослідження дає підстави стверджувати, що 90 % майбутніх педагогів мають сформований образ ідеальних батьків, модель щасливої сім'ї, але насправді щасливими у сімейному колі є лише 45 % опитаних студентів. Тому слід навчити майбутнього педагога не тільки оцінювати виховні впливи, які здійснювали на них батьки, а зокрема, родина, суспільство, особливості пізнання себе та взаємодії із дорослими, вчителями, батьками, а й визначати ефективні та неефективні виховні впливи, методи стимулювання (вербальна похвала, матеріальне та моральне заохочення) і покарання (вербальна та тактильна агресія), які позначились на розвитку особистості і зафіксовані як орієнтири до реалізації майбутніх виховних впливів у власній сім'ї. Є необхідність забезпечити майбутніх педагогів психодіагностичним інструментарієм психології та навчити використовувати можливості корекційних, розвивальних програм для подолання негативних стереотипів виховання у сім'ї, школі, суспільстві.

За результатами констатувального етапу дослідження встановлено: залежно від актуальної потреби дитини та її віку, батьки можуть виступати для неї як: джерело емоційного тепла і підтримки; владна інстанція (дошкільному віці); зразок для наслідування (для старших дошкільників і молодших школярів); друг і радник (для підлітків). Емоційний потенціал сім'ї має велике значення для виховного впливу на дитину особливо у підлітковому віці. У поєднанні з ідейними настановами батьків емоційні фактори виступають основною передумовою розвитку моральності, щоб дитина їх захотіла, а покарання мають бути достатньо сильним, щоб дитина їх уникала (Білозерська & Машак, 2018). Компетентність у вихованні та досвід батьків можуть стати сильною стороною у відносинах майбутніх педагогів з учнями різного віку.

Студент-магістр зорієнтований на професійну діяльність, має певний досвід навчання, виховання та розвитку учнів під час педагогічної практики, проте реалізація програми особистісно-професійного розвитку демонструє прогалини у знаннях про психологічні особливості виховання, навчання та особистісного психічного, вікового розвитку учнів. Дуже часто виховний процес у педагогічному університеті ототожнюється із навчальним, майбутній педагог не готовий обирати виховний ідеал, адекватні методи виховання із педагогічного середовища університету і переносити їх у майбутню педагогічну діяльність. А концепція виховання та виховні заходи у педагогічному університеті (виховні години, диспути, літературні та розважальні вечори, студентські вистави) захоплюють студентів-педагогів лише зовнішніми атрибутами, а не наповненістю морально-духовним змістом.

Пролонговане впровадження програми психологічного супроводу оволодіння студентами професійними компетенціями у сфері виховання та розвитку школярів вимагає адекватних шляхів, форм та методів її реалізації. І саме тому першочерговим завданням для особистісного зростання майбутнього педагога є формування навичок аналізу шкільних педагогічних, виховних ситуацій та вмій моделювати виховний процес, враховуючи ситуацію розвитку (фізіологічну, моральну, психічну, психологічну, соціальну, духовну), провідну діяльність та психічні новоутворення конкретного школяра, виховний потенціал конкретної сім'ї та особливості спілкування із друзями та найближчим соціальним

оточення. Методи спостереження, самоспостереження, бесіда, анкетування, рейтингу самооцінювання, тренінгові вправлення, аналіз духовної літератури, написання есе про життєві та сімейні цінності допомогли виявити гострі суперечності між потенційними психологічними можливостями студентів різних факультетів, рівнем сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів у сфері саморозвитку, навчання, самонавчання, взаємонавчання, виховання та самовиховання, між вибором застосування педагогічних технологій у навчально-виховному процесі й врахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів; рівнем розвитку їх пізнавальних, емоційно-вольових процесів, мотивації навчання, виховання школярів та майбутньої педагогічної діяльності. Образ майбутнього педагога-вихователя, батька-вихователя у студентів змінюється поступово із пізнанням основ виховного процесу, механізмів та методів виховання у теоретичній площині, а практичні вміння та навички формуються протягом усього професійного життя.

Подолання зазначених суперечностей повинно базуватися на такому методологічному підході до формування професійної компетентності студентів у сфері виховання та розвитку школярів, котрий передбачає системне та пролонговане її вивчення протягом усього періоду навчання майбутнього педагога у педагогічному університеті засобами програми особистісно-професійного розвитку, прогнозування розвитку у сфері навчання та самонавчання, розвитку та саморозвитку, виховання та самовиховання, ранню діагностику можливих негативних тенденцій у становленні майбутніх педагогів. Виховний ідеал, традиції сім'ї та лінія родинного виховання здійснюють вагомий вплив на завоювання моральних, духовних, правових, культурних, етичних цінностей суспільства, гармонійний розвиток особистості студента-педагога.

Одним із ефективних методів супроводу оволодіння студентами професійними компетенціями у сфері виховання і розвитку учнів є формування завдань, спрямованих на вивчення виховного потенціалу батьківської сім'ї, родини, аналізу методів виховання у ній, позитивних та негативних впливів на розвиток студента-педагога. Пропонований підхід допоможе студентіві-педагогу сформувати систему цінностей для створення власної сім'ї та

визначити напрями реалізації програми особистісно-професійного розвитку (спільне обговорення подій, кінофільмів, планування сімейного бюджету, спільна молитва, додання негативних рис характеру, шкідливих звичок, здоровий спосіб життя і харчування).

Висновки. Впровадження програми та методів психологічного супроводу оволодіння студентами-педагогами професійними компетенціями – це комплекс взаємопов'язаних психологічних методів і методичних прийомів, системи засобів, які тісно корелюють із їхніми уявленням про ідеальний та реальний виховний потенціал родини, освітнього простору педагогічного університету, суспільного оточення. Провідними психолого-педагогічними методами реалізації програми є формування професійної, виховної, розвивальної Я-концепції майбутнього педагога засобами психологічних дисциплін, реалізація діалогічного підходу до організації освітнього процесу на лекційних та практичних заняттях, аналіз педагогічних та виховних ситуацій, оволодіння виховними, навчальними і розвивальними технологіями у практичній площині; психологічна допомога студентам в актуалізації професійної рефлексії на фахове самовизначення, включення в освітній процес педагогічного університету активних методів формування особистості школяра. Формування професійної компетентності майбутнього педагога у сфері виховання та розвитку школярів входить до загального контексту формування особистості. Реалізація завдань програми особистісно-професійного розвитку дає можливість та створює умови для майбутніх педагогів покроково визначати перелік індивідуальних проблем, слабких та негативних аспектів розвитку і реалізацію завдань, які базують на трансформації отриманих психологічних знань у професійні настанови, розвивальні, навчальні та виховні стосунки з учнями, батьками, педагогами, іншими дорослими, дає змогу обирати адекватні шляхи самовиховання і саморозвитку та орієнтує вибір на здоровий спосіб власного життєтворення й професійної самореалізації.

Таким чином, модернізація та оптимізація технології отримання знань з психології, укладання програми особистісно-професійного розвитку студентами протягом усіх років навчання в педагогічному університеті, фахове психолого-педагогічне керівництво процесом особистісно-професійного розвитку майбутнього

педагога викладачами створює усі передумови для формування професійно здорового педагога у тілесному, психічному, психологічному, моральному, соціальному та духовному вимірах.

Подальше дослідження вбачаємо у модернізації технології отримання психологічних знань засобами інтерактивних методів навчання з психології, методики викладання фахових дисциплін, педагогіки та проведення дослідження з випускниками-педагогами з метою порівняльного аналізу, вияву прихованих проблем у педагогічній діяльності із застосування глибинного екзистенційного інтерв'ю.

Література

- Білозерська, С.І., & Машак, С.О.** (2018). Виховний потенціал батьківського авторитету для підлітка. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 2 (2), 26–31.* Херсон: Видавничий дім «Гельветика».
- Василенко, Л.П.** (2018). Реалізація технології супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога при викладанні психології. В М. Савчин & С. Заболоцька (Ред.), *Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології та студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 12, 34–39. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка.
- Савчин, М., & Зимянський, А.** (Ред.-упоряд.). (2019). *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки: збірник статей учасників першої Міжнародної інтернет-конференції ДДПУ імені І. Франка (17 квітня 2019 року)*. Дрогобич: «Швидкодрук».
- Новоселецький, Н.Ю.** (Уклад.). (2016). *Модель професійної компетентності педагога*. Рівне.
- Савчин, М.** (Ред.). (2014). *Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога*. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка.
- Савчин, М., & Василенко, Л.** (2016). *Методичні рекомендації щодо реалізації програми особистісно-професійного розвитку при вивченні психологічних дисциплін*. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка.
- Савчин, М.В.** (2013). *Духовна парадигма психології*. Київ: Академвидав.
- Савчин, М.В.** (2016а). *Здатності особистості*. Київ: ВЦ «Академія».
- Савчин, М.В.** (2016б). Оволодіння майбутніми педагогами професійними компетенціями і особистісними здатностями як предмет психо-

логічного супроводу. В М. Савчин & С. Заблоцька (Ред.), *Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології, студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 10. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка.

References

- Bilozerska, S.I., & Mashchak, S.O.** (2018). Vychovnyi potentsial batkivskoho avtoritetu dlia pidlitka [Educational potential of parental authority for a teenager]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*, 2 (2), 26–31. Kherson: Vydavnychiy dim «Helvetyka» [in Ukrainian].
- Vasylenko, L.P.** (2018). Realizatsiia tekhnolohii suprovodu osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnoho pedahoha pry vykladanni psykhologhii [Implementation of the technology of support of the personal-professional development of the future teacher in teaching psychology]. In M. Savchyn & S. Zabolotska (Eds.), *Materialy zvitnoi naukovoї konferentsii vykladachiv kafedry psykhologhii ta studentiv Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Materials of the Reporting Scientific Conference of Teachers of the Department of Psychology and Students of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*, 12, 34–39. Drohobych: Redaktsiino-vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Savchyn, M., & Zymianskyi, A.** (Eds.). (2019). *Metodolohichni, teoretychni ta praktychni problemy psykhologichnoi nauky: zbirnyk statei uchasnykiv pershoi Mizhnarodnoi internet-konferentsii DDPU imeni I. Franka (17 kvitnia 2019 roku) [Methodological, theoretical and practical problems of psychological science: Collection of articles by participants of the first International Internet Conference of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (April 17, 2019)*. Drohobych: «Shvydkodruk» [in Ukrainian].
- Novoseletskiy, N.Yu.** (Comp.). (2016). *Model profesiinoy kompetentnosti pedahoha [Model of professional competence of the teacher]*. Rivne [in Ukrainian].
- Savchyn, M.V.** (Ed.). (2014). *Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho pedahoha [Personal and professional development of the future teacher]*. Drohobych: Vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Savchyn, M., & Vasylenko, L.** (2016). *Metodychni rekomendatsii shchodo realizatsii prohramy osobystisno-profesiinoho rozvytku pry vyvchenni*

psykholohichnykh dystsyplin [Methodical recommendations for the implementation of the program of personal and professional development in the study of psychological disciplines]. Drohobych: Vydavnychi viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

Savchyn, M.V. (2013). *Dukhovna paradyhma psykholohii [The spiritual paradigm of psychology]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

Savchyn, M.V. (2016a). *Zdatnosti osobystosti [Personality abilities]*. Kyiv: VTs «Akademiiia» [in Ukrainian].

Savchyn, M.V. (2016b). Ovolodinnia maibutnimy pedahohamy profesiinymy kompetentsiiamy i osobystisnymy zdatnostiamy yak predmet psykholohichnoho suprovodu [Possession of future teachers with professional competences and personal abilities as a subject of psychological support]. In M. Savchyn & S. Zabolotska (Eds.), *Materialy zvitnoi naukovoï konferentsii vykladachiv kafedry psykholohii, studentiv Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Materials of the Reporting Scientific Conference of Teachers of the Department of Psychology and Students of I. Franko Drohobych State Pedagogical University*, 10. Drohobych: Vydavnychi viddil DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

Стаття надійшла 31 січня 2019 р.

УДК 159.942.5:17.022.1

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

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196994>

Бібліографічний опис статті: Гаврищак, Л., & Борисенко, З. (2019). Щастя як психологічна категорія. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія», 45, 39–51.* doi: 10.24919/2312-8437.45.196994.

ЩАСТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Анотація. У статті аналізуються дослідження психологів стосовно категорії «щастя». Зокрема обсервуються психологічні особливості та показники щасливого життя, визначається спільне й відмінне між такими поняттями, як «щастя», «суб'єктивне благополуччя» і «життєрадісність».

Ученими запропоновано модель суб'єктивного благополуччя, яка складається з таких основних взаємозалежних компонентів: позитивні емоції, які переживаються часто; негативні емоції як афективний компонент благополуччя, які трапляються рідко; когнітивна оцінка або «глобальні судження» задоволеності життям.

Радість – це емоційний бік щастя, а задоволення – когнітивний.

Чинники щастя є одночасно і джерелами, умовами та сферами задоволення життям, а деколи й особистісними характеристиками людини.

Для відчуття щастя необхідно дотримуватися двох способів саморегуляції її мотивації до світу: особистісне підвищення значущості людей та збільшення власних можливостей.

Поряд з терміном «щастя» вживаються й інші, такі як «суб'єктивне благополуччя» та «життєрадісність». «Суб'єктивне благополуччя» складається з психологічного, фізичного та соціального добробуту. Такі терміни не тотожні. Вони досить незалежні, хоча й подібні. Щастя – це гостре та інтенсивне відчуття, інші терміни за силою вираження є слабшими. Найбільш скороминуще – це почуття щастя. Більш тривалим є психологічний добробут. Найдовше – це задоволення від життя.

Авторами проаналізовані психологічний, фізичний та соціальний компоненти суб'єктивного благополуччя, а також у статті визначені зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) чинники щастя. Учені розрізняють зовнішні (здоров'я, доходи, робота, соціальний статус, освіта, вік, стать, релігія, дозвілля), внутрішні (невротизм, екстраверсія, радість, любов) та суб'єктивні (оцінка суб'єкта відповідно до його життєвих установок) детермінантами щастя. Людське щастя полягає саме у своєрідному поєднанні цих факторів.

Ключові слова: щастя; психологічні аспекти щастя; суб'єктивне благополуччя; задоволеність життям.

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

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196994>

To cite this article: Havryshchak, L., & Borysenko, Z. (2019). Shchastia yak psykholohichna katehoriia [Happiness as a psychological category]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho univertsytetu imeni Ivana Franka. Seriia «Psykhoholohiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 45, 39–51.* doi: 10.24919/2312-8437.45.196994 [in Ukrainian].

HAPPINESS AS A PSYCHOLOGICAL CATEGORY

Abstract. *The article analyzes the research of the category of «happiness»; in particular, psychological characteristics and indicators of a happy life, determines common and different features between such concepts as «happiness», «subjective well-being» and «cheerfulness».*

The psychologists propose a model of subjective well-being, which consists of the following main interconnected components: recurrent positive emotions; negative emotions as an affective component of well-being that are rare; cognitive assessment or «global judgment» of life satisfaction.

Joy is the emotional side of happiness, and pleasure is the cognitive side of happiness.

The happiness factors are simultaneously sources, conditions and areas of satisfaction with life, and at times personal characteristics of a person.

In order to feel happiness, it is necessary to observe two ways of self-regulation of its motivation for the world: a personal increase in the significance of people and an increase in their own capabilities.

Along with the term «happiness» other terms are used as well, such as «subjective well-being» and «cheerfulness». «Subjective well-being» consists of psychological, physical and social well-being. Although they have similarities, such terms are not identical and quite independent. Happiness is a sharp and intense sensation; from the point of view of expression other terms are weaker. The most transitory is a feeling of happiness. The longer is the psychological well-being, the longer is the pleasure of life.

The authors analyze the psychological, physical and social components of subjective well-being, and the article also defines the external (objective) and internal (subjective) factors of happiness. They distinguish between external (health, income, work, social status, education, age, gender, religion, leisure), internal (neuroticism, extraversion, joy, love) and subjective (assessment of the subject in accordance with his life settings) determinants of happiness. Human happiness lies precisely in a peculiar combination of these factors.

Keywords: *happiness; psychological aspects of happiness; subjective well-being; life satisfaction.*

Постановка проблеми. Сучасна культура демонструє найактивніший інтерес до проблеми щастя, дефіцит якого відчува-

ється у сучасному суспільстві. Причини ментального нездоров'я і депресії багато хто вбачає у ринкових соціальних інститутах. Різноманітні дослідження феномену щастя, зроблені останнім часом філософами, соціологами, психологами, свідчать про актуальність теми і про наявність у ній нерозв'язаних теоретичних проблем.

Аналіз останніх публікацій. Представники різних теоретичних течій у наукових студіях зверталися до проблематики щастя, а основним напрямом стала гуманістична психологія. Ученими розглядаються різні аспекти аналізу щастя, робиться акцент на його поясненні як особистого та суспільного феномену. Дослідженням чинників щастя займалися М. Аргайл; С. Жубаркін аналізував уявлення провінційної молоді про щастя у контексті емоційно-мотиваційної спрямованості; психосемантичний аналіз уявлень про щастя китайських і російських студентів здійснено Н. Виничуком; уявлення про щастя у жінок вивчав С. Маслаков; людське щастя як соціокультурний феномен досліджувався А. Шамсетдіновою; соціально-філософський аналіз феномену щастя зроблено Є. Мішутіною; І. Джідарьян розроблено основи психології щастя і оптимізму тощо.

Мета статті – здійснити аналіз теоретичних підходів до визначення категорії щастя у вітчизняній і зарубіжній психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі пошуку визначень та змісту феномену «щастя» вчені пропонували різноманітні його визначення, апробували різні теоретичні підходи і концепції. Поняття «щастя» сьогодні не має чіткого визначення, і як відзначає В. Татаркевич: «Різні поняття щастя мають тільки те спільне, що позначають щось позитивне, цінне, в іншому ж розумінні вони різняться між собою» (Титаренко, 2017). Незважаючи на те, що при визначенні цього феномену вчені стикаються з великими труднощами, спроби зрозуміти його зміст і виміряти його робилися з середини минулого століття і робляться сьогодні філософами, соціологами, психологами. У зв'язку з цим щастя як дослідницька категорія вважається міждисциплінарним феноменом.

Проблема щастя і його компонентів привертала увагу багатьох психологів-дослідників. Перші емпіричні дослідження щастя припадають на 30-ті рр. ХХ ст. Найбільш раннє анкетне опи-

тування, присвячене з'ясуванню джерел щастя, було проведено на початку ХХ ст. американським психологом Дж.Б. Уотсоном.

У другій третині ХХ ст. під впливом робіт А. Маслоу, Р. Мея, Р. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Еріксона та інших, категорія щастя активно досліджується представниками позитивної психології М. Селігманом, Дж. Вейланатом, Д. Майерсом, Е. Дінером, К. Ріффом та ін.

Англійський дослідник М. Аргайл, здійснивши аналіз західноєвропейських та американських досліджень щастя, узагальнивши їх, відзначає: «щастя, яке найчастіше визначається як переживання радості, – це єдиний фактор людського досвіду, однак воно складається меншою мірою з трьох, частково незалежних факторів: задоволеності життям, позитивних емоцій і відсутності негативних емоцій, до того ж радість – це емоційна сторона щастя, а задоволеність – когнітивна, це рефлексивна оцінка, судження про те, наскільки все було і залишається благополучним» (Аргайл, 2003).

Ученим укладено перелік чинників щастя, які одночасно виступають і як джерела, і як умови, і як сфери задоволеності життям, а іноді і як характеристики самого суб'єкта – сукупність особистісних рис життя індивіда, що піддаються визначенню, вимірам і виявляють статистично значущий зв'язок із задоволеністю життям (Аргайл, 2003). В основі щастя, на думку М. Аргайла, лежить радість від спілкування з близькими людьми, коханими та психологічної підтримки, яку вони надають індивіду.

Як форму переживання повноти буття, пов'язаного з самосправдженням, визначає щастя О. Кронік. Ядром його теорії є пошук психологічних засобів набуття щастя, які вчений розуміє як способи саморегуляції людиною своєї мотивації до світу. Ним виділено дві форми такої саморегуляції: посилення людиною значущості світу і посилення своїх можливостей, в основі яких лежать принципи максимізації користі та здібностей, мінімізації потреб і складнощів. Залежно від індивідуальних та соціальних умов, уявлень людини про шляхи здобуття щастя реалізуються ці принципи (Кронік & Ахмеров, 2003).

І. Джідар'ян, О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, Б. Додонов, О. Ільїн і інші розглядають щастя як цінність і як афективний стан, а дже-

релом щасливого буття вважалось досягнення певної мети, досягаючи якої людина може відчутти щастя (Леонтьєв, 1975).

Як стверджував Ф. Хоппе, щастя, радість приносить досягнення людиною не будь-якої мети, а лише досить важкої і водночас посильної.

На думку М. Шеколи, щастя – це колекція щасливих моментів. При цьому суб'єктивне відчуття щастя може бути як особистісною характеристикою, так і просто станом.

Американський психолог М. Абрахам убачав щастя людини в її самоактуалізації, шлях до якої лежить через задоволення найпростіших потреб у їжі, воді й безпеці та потреби у визнанні. Людина, що самоактуалізується, спокійна, впевнена в собі, талановита, поблажлива, не схильна до депресій та істерик, при цьому має здорову самооцінку і гармонійний зовнішній вигляд.

Ключовою ідеєю психологічних мотиваційних теорій є твердження, що щастя і задоволення від життя пов'язані з внутрішньою мотивацією, тобто з почуттям самореалізації – участь у діяльності, яка подобається і є необхідною. Прибічники цієї теорії пояснюють, що зовнішня мотивація, наприклад, як влада або гроші, сприяють зростанню почуття контролю, але не дають можливості відчувати почуття щастя, оскільки людина бере участь у діяльності тому, що повинна.

Представником теорії щастя як людської діяльності є Б. Фредкінсон, яка вказує на важливу роль внутрішніх факторів у переживанні почуття щастя. На її думку, позитивні емоції сприяють творчості та продуктивності, а це, зі свого боку зумовлює їх збільшення, створюючи цикл щастя.

Через неоднозначність і спірність у деяких психологічних дослідженнях поряд із терміном «щастя» використовуються й інші як взаємозамінні.

Як науковий синонім до категорії «щастя», М. Селигманом було введено поняття «суб'єктивне благополуччя» (Subjective well-being) (Селигман, 2006). Науковець пояснював цю взаємозамінність тим, що обидва поняття не мають чуттєвого компонента, а включають як позитивні почуття і відчуття, наприклад, захоплення, так і позитивні види діяльності, що пов'язані із захопленнями. Однак «щастя» і «благополуччя» іноді пов'язані з

емоціями, а іноді – з діяльністю, яка змушує людину відмежуватися від емоцій (Селигман, 2006).

Як рівнозначне до цих понять, М. Селігман використовує також поняття «життєрадісність», відчуття якого залежить від задоволення чи незадоволення життям. Ученим було запропоновано формулу щастя: стійкість переживання щастя є генетично обумовленою, тобто залежить від рівня «щасливості», який вона успадкувала від своїх рідних, а також залежить від самої людини – факторів та обставин її життя.

Щастя, на думку М. Селігмана, полягає не тільки в тому, щоб примножити приємні одномоментні суб'єктивні відчуття (Селигман, 2006). Для справжнього щастя необхідне справжнє життя, а саме позитивні якості і духовне задоволення, тобто життя, насичене позитивними емоціями.

На відміну від М. Селігмана, М. Соколової, Р. Шаміонова та інших, які в поняття «суб'єктивне благополуччя» включали психологічне, фізичне та соціальне благополуччя, Е. Дінер, К. Ріфф, А. Созонтов та інші, це поняття розглядали як складник психологічного благополуччя, вважаючи, що основою щастя є процеси, незалежні від економічного процвітання. Ученим було запропоновано модель суб'єктивного благополуччя, яка складається з трьох взаємозалежних компонентів:

- 1) позитивні емоції, які переживаються часто;
- 2) негативні емоції як афективний компонент благополуччя, які рідко трапляються;
- 3) когнітивна оцінка або «глобальні судження» задоволеності життям.

На противагу Е. Дінеру, який поняття «суб'єктивне благополуччя» вважає синонімом до поняття «щастя», Ш. Стайл не ототожнює їх. Ми погоджуємося з думкою ученої, яка стверджує: «психологічне благополуччя свідчить, що людина повноцінно функціонує психологічно, навіть якщо у цей момент вона не почувається щасливою» (Стайл, 2013).

Щастя і задоволеність життям, на думку Ш. Стайл, є показниками самореалізації та загального благополуччя. Однак лише коли будуть задоволені всі основні психологічні потреби людини, вона зможе досягти справжнього процвітання. А суб'єктивне благополуччя, стверджує вона, полягає у тому, як з суб'єк-

тивного погляду людина оцінює своє життя і те, наскільки вона щаслива. Воно поєднує у собі задоволеність життям, коли людині подобається її життя і вона вважає, що живе добре, та позитивні емоції, які залежать від того, як людина будує своє життя (Стайл, 2013).

Ш. Стайл виокремлює два стани/типи щастя:

- 1) хвилине, проявами якого є радість, задоволення і насолода;
- 2) відчуття задоволеності, яке триває довше і приносить глибоке почуття благоденства, передбачає розкриття справжнього потенціалу та самореалізацію особистості.

Проте вчена не рекомендує надавати перевагу одному з них, аргументуючи, що коли люди почнуть порівнювати обидва стани, то можуть упустити і миттєве, і тривале щастя, які є важливими у житті людини. «Часто те, що дає насолоду в наших діях, стає ключем до розкриття нашої здатності ставити та досягати більш цікавих і значимих цілей, реалізовувати свій потенціал» (Стайл, 2013).

Аналізуючи поняття щастя, задоволення життям і благополуччя, Т. Титаренко відзначає, що вони не є тотожними, а достатньо самостійними, хоча вони подібні у тому, що позначають переживання. Щастя, навіть у словосполученні «тихе щастя», відображає гостроту й інтенсивність переживання.

Задоволення життям і благополуччя за силою прояву є слабшими від попереднього – супроводжуються м'якими, «тихими» переживаннями. Різниця між цими двома поняттями полягає у тому, що людина розуміє і переживає задоволеність життям, а психологічне благополуччя за силою переживання відчувається найслабше: доки воно є, людина може не помічати. Коли людина переживає щастя, їй здається, що вона задоволена життям і благополучна, проте, як відзначає Т. Титаренко (2017), можна жити благополучно, переживати задоволення життям і багато позитивних емоцій, але не відчувати себе щасливим.

На суб'єктивність цих понять вказує і той факт, що людина, яку інші вважають щасливою, благополучною, задоволеною життям, насправді такою себе не вважає, і навпаки людина, яку вважають неблагополучною, незадоволеною життям, може вважати себе найщасливішою у світі. У зв'язку з цим Т. Титаренко відзначає, що щастя не виставляють на показ, його плекають, обері-

гають, тому про його переживання інші можуть не здогадуватися, а усвідомлення того, що щастя минуло, приходиться, коли з певних причин його вже нема (Титаренко, 2017).

Особливою рисою названих понять, що аналізується у науковій літературі, є їхній часовий вимір (час існування). Е. Дінер уважає, що, незважаючи на вплив на задоволеність життям у поточний момент настрою, і конкретних життєвих подій, і фізичного стану, і навіть погодних умов, рівень суб'єктивного відчуття щастя є досить стабільним у часі показником для кожної людини. Ця стійкість значною мірою зумовлена особистісними характеристиками, саме особистість є одним із найсильніших предикторів суб'єктивного.

Роздумуючи над силою тривалості відчуття щастя, задоволеності життям і благополуччя, Т. Титаренко зазначає, що найбільш скороминучим є відчуття щастя, яке може тривати лише одну мить. Більш тривале психологічне благополуччя, констатація якого є результатом когнітивної й емоційної оцінки актуального стану речей та відповідних до них переживань. Оскільки задоволеність життям включає увесь попередній життєвий шлях людини, то воно є найтривалішим.

Якщо аналізувати ці поняття за смисловим наповнення, то найвагомішим є «благополуччя», бо якщо людина відчуває, що отримала «благо», то іншого вона не може бажати – вона і щаслива, і по-справжньому задоволена життям (Титаренко, 2017).

Залежність рейтингу щастя і задоволення життям від змін настрою вивчали Н. Шварц і Г. Клор, які стверджували, що люди, визначаючи чи щасливі і задоволені вони своїм життям, використовують поточний емоційний стан.

Дослідження щастя Д. Канемана, засновника гедоністичної психології, що ґрунтуються на вивченні швидкого і повільного мислення, тобто емоційної, інтуїтивної, усвідомленої і раціональної сторін особистості, експериментально доводять, що швидке мислення таємно впливає на величезну кількість наших життєвих виборів, і не тільки (Канеман, 2017).

Він вказував на відмінності між «Я свідомим», яке пам'ятає, згадує і «Я, яке відчуває». Перше перебуває у теперішньому, друге – у минулому, тому і продукують різні концепції щастя:

щастя, яке відчувається у житті, і задоволення життям. На думку вченого, щастя не є синонімом благополуччя.

З усього вищесказаного можна зробити висновок, що особистість – це насамперед рефлексивне Я особистості, а не Я чуттєве, хоча саме Я чуттєве і проживає щоденно життя певної особистості. Особистість живе у полоні пам'яті рефлексивного Я і часто робить певні дії чи вчинки саме заради нього. Це рефлексивне Я щастям вважає не реальні переживання, а задоволення людини, яке вона отримує, роздумуючи про власне життя (Канеман, 2017).

Н. Виничук (2012) виокремлює такі детермінанти щастя, як:

- 1) об'єктивні – зовнішні життєві обставини (здоров'я, дохід, робота, соціальний статус, дозвілля, освіта, вік, стать, релігія тощо);
- 2) суб'єктивні (нейротизм, екстраверсія, гумор, радість, любов тощо) – оцінка суб'єктом, відповідно до його магістральних життєвих установок, факторів, які різною мірою впливають на загальний рівень щастя.

Універсального рецепту щастя для всіх людей не існує, воно складається зі своєрідного для кожного індивіда поєднання цих факторів. При цьому, як стверджує І. Джидар'ян, людина відчуває, усвідомлює і оцінює рівень свого щастя – нещастя, благополуччя – неблагополуччя як цілісного переживання, керуючись своїми власними критеріями (Джидар'ян, 2013).

Аналіз підходів до розуміння щастя і його детермінант дав підставу Н. Виничуку сформулювати визначення щастя як психологічного феномену, що характеризується «задоволеністю і свідомістю життєдіяльності людини, домінуванням позитивного емоційного стану, цілісним сприйняттям часу, позитивним ставленням до себе і навколишнього світу» (Виничук, 2012).

Значну кількість багатозначних поглядів на феномен щастя та його складові можна пояснити тим, що вони відображають етнокультурні особливості того чи того народу. Щастя, будучи ідеалом буття, має відмінності як на індивідуальному рівні, так і відповідно до етнічних та епохальних рис. Думку про те, що поняття щастя є і залишається багатограним, сповненим безліччю смислів, і відображає культурні, психологічні, економічні та соціальні домінанти, наявні у тому чи тому соціумі, – висловлює також Т. Титаренко (2017).

Із викладеного можна виокремити філософський та психологічний аспекти проблеми щастя. Філософський аспект, аналізуючи цю категорію і шляхи її досягнення, акцентує увагу на категоріях «бути» і «здаватися»: більшість людей можуть здаватися щасливими і благополучними, не будучи насправді такими, що може пов'язуватися з вихованістю людини, яка вважає неприйнятним демонструвати власне благополуччя, так і з нещодавнім статусом щасливих (благополучних), який на цей момент не є актуальним станом (Титаренко, 2017).

Психологічний аспект доводить суб'єктивність названих понять, відзначаючи при цьому, що єдиного для всіх розуміння чи рецепту щастя не може існувати. Якщо інші люди, оцінюючи людину, вважають її щасливою, то вони приходять до такого висновку лише на основі власних суб'єктивних критеріїв щастя, які є іншими у тієї людини, яку вони вважають щасливою. У цьому розумінні їхнє сприйняття щастя є суб'єктивно-об'єктивним. Однак все ж існують окремі спільні ознаки переживання відчуття щастя, що дає змогу оцінити рівень щастя чи задоволеності життям інших людей.

Висновки. Проведений аналіз визначень та смислових значень категорії «щастя» засвідчив, що через його багатогранність у наукових колах не існує єдиного загальноприйнятого визначення. Комплексний, системний аналіз категорії «щастя» передбачає врахування філософських, релігійних, морально-етичних, психологічних, соціально-економічних та інших аспектів. Слід відзначити, що смислове наповнення цього поняття може істотно змінюватися залежно від обраного ракурсу розгляду та теоретичної позиції дослідника.

Наша позиція наближається до думки дослідників, які визначають щастя як багаторівневе комплексне психічне утворення, яке, з одного боку, опосередковане і взаємозумовлене внутрішніми фізіологічними (нейрофізіологічними) процесами, з іншого – зовнішніми соціально-економічними, культурними, історичними та іншими умовами, а з третього, визначається особистісним змістом.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у вивченні впливу вікових особливостей людини на її розуміння і трактування власного життя як щасливого або нещасливого.

Література

- Аргайл, М. (2003). *Психология счастья*. Санкт-Петербург: Питер.
- Виничук, Н.В. (2012). Особенности представлений психосоматических больных о счастье. *Психологические исследования*, 2 (22). Взято с <http://psystudy.ru/index.php/num/2012n2-22/653-vinichuk22.html>.
- Джидарьян, И.А. (2013). *Психология счастья и оптимизма*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН».
- Канеман, Д. (2017). *Думай медленно... Решай быстро*. Москва: Изд. АСТ.
- Кроник, А.А., & Ахмеров, Р.А. (2003). *Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути*. Москва: Смысл.
- Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
- Селигман, М. (2006). *Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни*. Москва: София.
- Стайл, Ш. (2013). *Позитивная психология. Что делает нас счастливыми, оптимистичными и мотивированными*. Москва: Претекст.
- Титаренко, Т.М. (2017). Щастя, здоров'я, благополуччя: досягнення недосяжного. В Т.М. Титаренко та ін. (Ред.), *Ракурси психологічного благополуччя особистості: збірник тез доповідей 19 всеукраїнського науково-практичного семінару, 9 червня 2017 р., Ніжин. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя*.

References

- Argail, M. (2003). *Psikhologiiia schastia [Psychology of happiness]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Vinichuk, N.V. (2012). Osobennosti predstavlenii psikhosomaticheskikh bolnykh o schaste [Features of representations of psychosomatic patients about happiness]. *Psikhologicheskie issledovaniia – Psychological research*, 2 (22). Retrieved from <http://psystudy.ru/index.php/num/2012n2-22/653-vinichuk22.html> [in Russian].
- Dzhidarian, I.A. (2013). *Psikhologiiia schastia i optimizma [Psychology of happiness and optimism]*. Moscow: Izd-vo «Institut psikhologiii RAN» [in Russian].
- Kaneman, D. (2017). *Dumai medlenno... Reshai bystro [Think slowly... Decide fast]*. Moscow: Izd. AST [in Russian].
- Kronik, A.A., & Akhmerov, R.A. (2003). *Kauzometriia. Metody samopoznaniia, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti [Causometry. Methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy in the psychology of life's journey]*. Moscow: Smysl [in Russian].

- Leontev, A.N.** (1975). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat [in Russian].
- Seligman, M.** (2006). *Novaia pozitivnaia psikhologiiia: nauchnyi vzgliad na schaste i smysl zhizni* [A new positive psychology: a scientific view of happiness and the meaning of life]. Moscow: Sofiiia [in Russian].
- Stail, Sh.** (2013). *Pozitivnaia psikhologiiia. Chto delaet nas schastlivymi, optimistichnymi i motivirovannymi* [Positive psychology. What makes us happy, optimistic and motivated]. Moscow: Pretekst [in Russian].
- Tytarenko, T.M.** (2017). Shchastia, zdorovia, blahopoluchchia: dosiahnennia nedosiazhnoho [Happiness, health's, prosperity: attainment of the unapproachable]. In T.M. Tytarenko et al. (Eds.), *Rakursy psykhologichnoho blahopoluchchia osobystosti: zbirnyk tez dopovidei 19 vseukrainskoho naukovo-praktychnoho seminaru, 9 chervnia 2017 r., Nizhyn – Aspects of psychological well-being of the person: Collection of Abstracts of Papers of the 19th All-Ukrainian Science and Practical Seminar, June 9, 2017, Nizhyn*. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

Стаття надійшла 12 лютого 2019 р.

УДК 159.922.63

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197004>

Бібліографічний опис статті: Гриник, І. (2019). Психологічні особливості задоволеності життям людей похилого віку. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*, 45, 52–62. doi: 10.24919/2312-8437.45.197004.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Анотація. Важливе значення для людини відіграє показник задоволеності-незадоволеності життям, оскільки він визначає та впливає на вчинки суб'єкта, різні види діяльності та поведінки. Ці переживання виступають значущим фактором стану суспільної свідомості, групових настроїв, очікувань, відносин у суспільстві.

Задоволеність життям виступає найважливішим внутрішнім фактором людини, що визначає і її соціальну активність, і взаємини з іншими людьми, і ставлення до самої себе. Задоволеність життям має цілу низку різних факторів, найважливішими серед яких виступають смисложиттєві орієнтації, ціннісні установки і установки щодо себе.

Постійна і повна задоволеність людини життям, її умовами, наповненістю, що досягається у ній розкриттям людських можливостей, виступає у сучасному розумінні ідеалом щастя.

Актуальність статті допомагає проаналізувати, наскільки реалізовані ті чи ті потреби людей, а отже, наскільки люди похилого віку задоволені життям, причини, які впливають на їх відчуття психологічного благополуччя і, відповідно, переживання щастя.

У статті вивчено психологічні чинники задоволеності життям людей похилого віку.

Презентовано психологічну характеристику життя людей у похилому віці. Розкрито основні причини, які викликають стани задоволеності-незадоволеності життям людей похилого віку. Досліджено рівень задоволеності якістю особистого життя; вплив особистісних рис на ставлення до свого життя людей похилого віку. Зазначено необхідні заходи для зміни негативного ставлення до життя на позитивне. Важливим у результаті теоретико-емпіричного дослідження є виявлення психологічних детермінант задоволеності життям людей похилого віку у реаліях сьогодення та дослідження особливостей впливу різноманітних факторів на рівень задоволеності життям.

Ключові слова: похилий вік; задоволеність життям; рівень задоволеності життям; самоставлення; індекс якості життям.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197004>

To cite this article: Hrynyk, I. (2019). Psykholohichni osoblyvosti zadovolenosti zhyttiam liudei pokhyloho viku [Psychological peculiarities of life satisfaction of elderly people]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Psykhologhiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, 45, 52–62. doi: 10.24919/2312-8437.45.197004 [in Ukrainian].

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF LIFE SATISFACTION OF ELDERLY PEOPLE

Abstract. *An indicator of satisfaction-dissatisfaction with life plays an important role for a person because it determines and influences the subject's actions, various activities and behavior. These experiences are a significant factor in the state of social consciousness, group moods, expectations and relationships in society.*

Satisfaction with life acts as the most important internal factor of a person, who determines both its social activity, relationships with other people and the attitude towards oneself. Life satisfaction has a number of different factors, the most important of which are meaningful life orientations, values and mindset.

The constant and complete satisfaction of a person with life, its conditions, the wholeness achieved in it by the disclosure of human possibilities is in the modern sense the ideal of happiness.

The relevance of the article allows us to analyze the extent to which certain needs of people are fulfilled, and therefore, how elderly people are satisfied with life, as well as the reasons that affect their sense of psychological well-being and, therefore, the experience of happiness.

The purpose of the article is to study the psychological factors of life satisfaction of the elderly and its subjective factors.

The object of the study is the satisfaction with the life of the elderly as a psychological phenomenon.

The subject of the study is the factors that affect satisfaction or dissatisfaction with the life of the elderly people.

An important result of the theoretical and empirical study is the identification of psychological determinants of life satisfaction of the elderly people in the realities of today and the influence of various factors on the level of life satisfaction.

Keywords: *old age; life satisfaction; life satisfaction level; self-esteem; quality of life index.*

Постановка проблеми. Перехід людини зі зрілості у похилий вік є останньою віковою кризою та характеризується зміною не тільки психологічних і фізіологічних особливостей, а й соціальним статусом людини. У цей період виникають проблеми зі здоров'ям, зниженням активності у когнітивній сфері і фізіологічному функціонуванні. Отже, це призводить до того, що людина змушена змінити звичний, активний спосіб життя на більш спокійний і повільний. Зміни такого типу можуть викликати у людини почуття пригніченості, непотрібності, страху перед змінами, зі свого боку, це впливає на задоволеність життям. Сьогодні необхідно дослідити причини, які викликають у людей похилого віку стан незадоволеності життям, і, встановивши їх, розробити необхідні заходи для того, щоб змінити негативне ставлення до життя на позитивне.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною та методологічною основою дослідження виявилися: умови розвитку старіння та типи пристосування особистості до старості (Е. Еріксон, Д. Бромлей); фізіологічні зміни під час старіння (В. Фролькіс); соціальні проблеми, а також соціальне обслуговування людей похилого віку (О. Гордєєва, М. Александрова, Л. Долинська); соціально-психологічні типи старості і негативні типи розвитку старості (І. Кон); вікові зміни у старості та задоволеність життям (Н. Логінова).

Мета статті – дослідити вплив особистісних рис на ставлення до свого життя людини похилого віку.

Виклад основного матеріалу. Період похилого віку розпочинається з різноманітних психологічних і фізіологічних змін, які призводять до погіршення здоров'я, і, з свого боку, спричиняють певні обмеження у виконанні звичних раніше справ, наприклад, на професійні чи домашні обов'язки людина затрачає більше часу, ніж раніше, але виконує при цьому менший обсяг роботи. Це зумовлене змінами у когнітивній і емоційній сферах життя людини, а також у фізичному функціонуванні (Савчин & Василенко, 2006).

У старості виникають певні специфічні психологічні проблеми. У процесі старіння змінюється ставлення до явищ і подій, змінюється спрямованість інтересів. У багатьох випадках відбувається звуження кола інтересів, з'являються буркотіння, незадоволеність навколишнім середовищем на тлі ідеалізації минулого. У старшої людини найчастіше знижується самооцінка, зростає незадоволення собою, невпевненість у собі. Відзначені зміни не однаковою мірою властиві усім людям у старості. Загальновідомо, що багато людей похилого віку зберігають особисті і творчі можливості (Рось, 2012).

На задоволеність життям можуть впливати не тільки внутрішні особистісні зміни людини, а й зовнішні, тобто, соціальний статус – з виходом на пенсію, людина стає менш активною, більше часу проводить дома. Звужується коло спілкування й інтересів, тому це може викликати почуття самотності і безсилля.

Похилий вік супроводжується кардинальними змінами, яких людина не може уникнути, вона мусить до них звикнути, прийняти, щоб комфортно себе почувати в нових умовах.

У пізній зрілості можна виділити три основні варіанти розвитку:

1. Доживання – характеризується повною втратою психологічного майбутнього, життєвих перспектив.
2. Зміна головної діяльності – людина знаходить нове заняття (участь у вихованні внуків, забезпечення розваг).
3. Збереження основного змісту життя – зазвичай властиво творчим людям. Окрім цього, основний зміст життя у пізній зрілості нерідко зберігається улюблене заняття, не пов'язане із професією (Швалб & Муханова, 2005, с. 272).

Не менш важливий чинник, який суттєво впливає на задоволеність життям у похилому віці – фінансовий стан. Звичайно, якщо людина відчуває суттєву фінансову скруту, нездатна забезпечити собі належне лікування, відповідні умови життя, то вона буде некомфортно себе відчувати, і ставитися до свого життя негативно й песимістично (Головкіна, 2011).

Отже, із теоретичного аналізу можна відзначити, що на задоволеність життям людей похилого віку впливають психологічні, фізіологічні і соціальні чинники. А саме: погіршення фізичного здоров'я, процесу запам'ятовування, зниження емоційної стійкості, вихід на пенсію, задовільне чи незадовільне фінансове становище.

Емпіричне дослідження з цієї проблеми здійснювалося за допомогою методики «П'ятифакторний особистісний опитувальник МакКРАЕ – КОСТА (“Велика п'ятірка”)), що надає можливість описати психологічний портрет особистості (Головкіна, 2011). Для визначення рівня життєдіяльності, задоволеності якістю особистого життя була використана методика «Оцінка рівня задоволеності якістю життя» Н. Водоп'янова (Головкіна, 2011), а ставлення людини до себе – «Опитувальник самоставлення» В. Століна.

У дослідженні взяли участь працівники районних рад Львівщини віком від 60 до 65 років.

За методикою «П'ятифакторний особистісний опитувальник МакКРАЕ – КОСТА (“Велика п'ятірка”)) були отримані такі результати: за I фактором «екстраверсія – інтроверсія» – 22 % респондентам властива риса характеру – «екстраверсія», у наступних 44 % виявлено схильність до «інтроверсії» і 34 % опиту-

ваних схильні як до «екстраверсії», так і до «інтроверсії»; за II фактором «прив'язаність – відособлення» – 68 % досліджуваних схильні до прив'язаності, наступні 10 % – до «відособлення», решта 22 % схильні як до «прив'язаності», так і до «відособлення»; за III фактором «самоконтроль – імпульсивність», така риса особистості, як «самоконтроль», притаманна 68 % респондентам, інші 32 % схильні як до «самоконтролю», так і до «імпульсивності»; за IV фактором «емоційна стійкість – емоційна нестійкість», «емоційна стійкість» притаманна 76 % досліджуваним, у наступних 24 % респондентів виявлено схильність до «емоційної нестійкості»; за V фактором «експресивність – практичність», «експресивний» тип поведінки притаманний 66 % респондентам, у інших 20 % виявлено схильність до «практичності», а 14 % проявляють схильність як до «експресивності», так і до «практичності».

На основі цих результатів можна побачити, що у більшого відсотка досліджуваних проявляються такі риси характеру, як інтроверсія, прив'язаність, самоконтроль, емоційна стійкість, експресивність, тобто це вказує на те, що ці особи схильні до обережності, закритості від зовнішнього середовища, прояв контролю над власними бажаннями, думками, емоціями.

За методикою «Оцінка рівня задоволеності якістю життя» (автор Н. Водоп'янова) були отримано такі результати:

– за шкалою «робота» у 86 % респондентів спостерігаються низькі оцінки, тобто незадоволеність своєю роботою, заробітною платою, відсутність кар'єрного росту; наступні 14 % респондентів отримали середні показники. За шкалою «особисті досягнення» у 42 % досліджуваних виявлено незадоволеність, відсутність розуміння і підтримки у професійному середовищі; наступні 58 % респондентів за цією шкалою отримали середні оцінки;

– за шкалою «здоров'я» у 62 % досліджуваних низький рівень задоволеності власним здоров'ям, схильність до частих хворіб, порушення сну, незадоволеність фізичною формою; у інших 38 % виявлено середній показник за шкалою, вони фізично активні, у них незначні порушення сну, рідше хворіють;

– за шкалою «спілкування з близькими» у 36 % респондентів виявлено низький показник, відчуття самотності, нездорові відносини на роботі незадоволеність сексуальним життям, відсутність друзів, а у 46 % – середній, тобто відносини з колегами, друзями, рідними не є достатньо задовільними, і лише у 18 % опитаних за цією шкалою виявлено високий показник, що свідчить про гармонію і у домі, і на роботі;

– за шкалою «підтримка» у 16 % респондентів виявлено низький показник: відсутня духовна підтримка, незадовільна професійна підтримка, виснаження внутрішніх ресурсів; в 70 % – середній, наступні 14 % показали високий показник: суттєво відчують духовну, моральну, професійну і емоційну підтримку з боку інших;

– за шкалою «оптимістичність» у 82 % респондентів виявлено низький показник, що свідчить про відсутність емоційного життя життєрадісності, знижений настрій, відсутність віри на краще; в інших 18 % – середній;

– за шкалою «напруженість» у 84 % досліджуваних виявлено низькі бали, що свідчить про нестачу часу, тривогу й дискомфорт, фізичну втому; у 18 % – середній, і саме їм властива певна, але не суттєва напруженість;

– за шкалою «самоконтроль» у 42 % досліджуваних виявлено схильність до низького самоконтролю, у 44 % – середнього, тобто ці люди схильні як до самоконтролю, так і до імпульсивності; інші 14 % схильні до надмірного самоконтролю, вимогливі та наполегливі. За шкалою «негативні емоції» у 40 % респондентів виявлено схильність до негативних емоцій: почуття провини й сорому, гніву й образ, страху і тривоги, у 60 % – середній показник щодо «негативних емоцій», тобто у таких людей емоції страху, гніву, тривоги проявляються рідко.

Загальна оцінка задоволеності якістю життя визначається за допомогою «індексу якості життя». Отже, оцінка рівня задоволеності за загальним «індексом якості життя» показала такі результати: у 28 % досліджуваних виявлено низький показник задоволеності життям, такі результати властиві людям із синдромом емоційного вигорання, депресивним хворим. Натомість інші 72 % схильні до середнього показника, тобто вони, з одного боку,

задоволені життям, оптимістично налаштовані, а з іншого – відчувають певний дискомфорт.

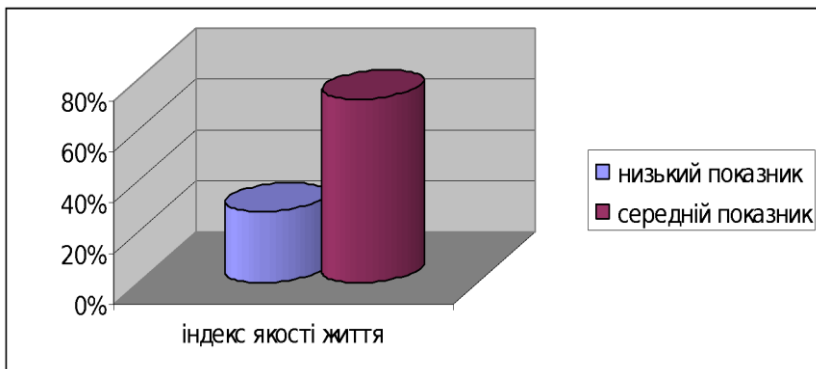


Рис. 1. Показник загального індексу задоволеності життям

Отже, можна констатувати, що більшість досліджуваних схильні до незадоволеності за такими шкалами: «робота» – низька заробітна плата, несприятливий психологічний клімат, нездорові стосунки із колегами; «здоров'я» – погіршення фізичного самопочуття; «оптимістичність» – незадоволеність за цією шкалою означає песимістичне ставлення до життя; «напруженість» – постійне очікування неприємностей, яке супроводжується страхом, тривогою, гнівом.

За методикою «Опитувальник самоствавлення» В. Століна були отримані такі результати: I шкала «інтегральне позитивне самоствавлення». У 76 % респондентів високі показники, що свідчить про гармонійне поєднання поглядів і дій, що викликає задоволеність собою, а у 24 % виявлено низький показник.

II шкала «повага до себе»: високий показник виявлено у 50 % респондентів, а у наступних 50 % – низький.

III шкала «аутосимпатія»: у 64 % досліджуваних високий рівень аутосимпатії, а у 36 % – низький.

IV шкала «ставлення інших»: у 48 % респондентів виявлено високий показник, а у 52 % – низький.

V шкала «близькість до себе»: у 100 % респондентів виявлено високий показник – такі особи зацікавлені власним «Я», уміють прислухатися до своїх почуттів.

VI шкала «самовпевненість»: у 66 % досліджуваних виявлено високий показник, а у 34 % – низький.

VII шкала «самоприйняття»: у 60 % виявлено високий рівень, а у інших 40 % – низький.

VIII шкала «самопослідовність»: у 30 % зафіксовано високий показник, а у 70 % – низький.

IX шкала «самозвинувачення»: у 56 % високий показник, натомість, у інших 44 % респондентів відсутня схильність до самозвинувачення.

X шкала «самоінтерес»: у 72 % досліджуваних виявлено високий показник, а у 28 % – низький.

XI шкала «саморозуміння»: у 78 % досліджуваних високий показник, а у 22 % низький.

Так можна зауважити, що у більшості осіб переважають такі показники, як гармонійне поєднання життєвого досвіду із задоволеністю собою, прояв аутосимпатії, самоінтересу, саморозуміння. Ці люди проявляють зацікавленість власною особистістю, натомість у них переважають і самозвинувачення, невпевненість у позитивному ставленні інших до себе. Отже, досліджувані схильні до самозаглибленості, а це призводить до самозвинувачення – у невдачах шукають власну провину, а також не схильні довіряти тим, хто їх оточує.

Висновки. Люди з такими рисами характеру, як інтровертованість, прив'язаність, самоконтроль, схильні проявляти самозацікавленість, самоінтерес, саморозуміння, позитивне ставлення до себе, але така самозаглибленість може призвести до самозвинувачення. Також виявлено упереджене ставлення до свого оточення, що проявляється у недовірі до близьких, підозрі у їхній нещирості, схильності до песимізму, відчуття внутрішнього дискомфорту і напруженості. Згідно з опитуванням, більшість досліджуваних незадоволені роботою (незадовільна заробітна плата, напружені стосунки з колегами, професія не відповідає інтересам), незадоволені власним станом здоров'я.

Зі свого боку, на задоволеність чи незадоволеність життям людей похилого віку впливає загальний стан здоров'я, стосунки

з оточенням, соціальну зайнятість (робота), життєві досягнення людини, ставлення до себе як до особистості (самоставлення).

Щоб поліпшити задоволеність життям людей похилого віку, слід розробити відповідні тренінгові програми, які б допомогли людям поліпшити стосунки з близькими. Також надати психологічну допомогу (групову або індивідуальну) у переосмисленні життєвих досягнень, цілей.

Перспективи дослідження варто спрямувати на взаємозв'язок самооцінки зі ставленням до життя, а також вплив фізичного і психологічного здоров'я на ставлення до життя.

Література

- Головкіна, Л.В.** (2011). Ціннісні орієнтації осіб похилого віку. *Соціальні та інженерні технології: актуальні проблеми теорії і практики*: матеріали III Міжнародної інтернет-конференції студентів та молодих учених (2–4 червня 2011 року). (с. 7–10). Мелітополь.
- Кожем'якін, С.В., Луньов, В.Є., & Самохід, А.В.** (Автори-упоряд.). (2013). *Геронтопсихологія: медико-біологічні та соціально-психологічні аспекти старіння*: навчальний посібник для студентів психологічних, медичних та юридичних спеціальностей. Донецьк: Донбас.
- Михальська, С.А.** (2014). Психологічні особливості людей похилого віку. В С.Д. Максименко & Л.А. Онуфрієва (Ред.), *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 23, 425–434. Кам'янець-Подільський: Аксіома.
- Рось, Л.М.** (2012). Психологічна допомога людям похилого віку. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 10, 165–173. Взято з http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mnf_2012_10_24.pdf.
- Савчин, М.В., & Василенко, Л.П.** (2006). *Вікова психологія*. Київ: Академвидав.
- Швалб, Ю.М., & Муханова, І.Ф.** (2005). *Вікова психологія*. Донецьк: Норд-Пресс.

References

- Holovkina, L.V.** (2011). Tsinnisni orientatsii osib pokhyloho viku [Value Orientations of elderly persons]. *Sotsialni ta inzhenerni tekhnolohii: aktualni problemy teorii i praktyky*: materialy III Mizhnarodnoi internet-

konferentsii studentiv ta molodykh uchenykh (2–4 chervnia 2011 roku) – *Social and engineering technologies: current problems of theory and practice: Proceedings of the III International Internet Conference of Students and Young Scientists* (June 2–4, 2011). (pp. 7–10). Melitopol [in Ukrainian].

- Kozhemiakin, S.V., Lunov, V.Ye., & Samokhid, A.V.** (Authors-Comps.). (2013). *Herontopsykholohiia: medyko-biolohichni ta sotsialno-psykholohichni aspekty starinnia [Gerontopsychology: medical, biological and social psychological aspects of aging]*. Donetsk: Donbas [in Ukrainian].
- Mykhalska, S.A.** (2014). Psykholohichni osoblyvosti liudei pokhlyloho viku [Psychological features of the elderly people]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – 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*, 23, 425–434. Kamianets-Podilskyi: Aksioma [in Ukrainian].
- Ros, L.M.** (2012). Psykholohichna dopomoha liudiam pokhlyloho viku [Psychological assistance to the elderly people]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiolohiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment – International Scientific Forum: sociology, psychology, pedagogy, management*, 10, 165–173. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mnf_2012_10_24.pdf.
- Savchyn, M.V., & Vasylenko, L.P.** (2006). *Vikova psykholohiia [Age psychology]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Shvalb, Yu.M., & Mukhanova, I.F.** (2005). *Vikova psykholohiia [Age psychology]*. Donetsk: Nord-Press [in Ukrainian].

Стаття надійшла 28 січня 2019 р.

УДК 316.6:378-056.2/.3

ГРИНЦІВ Мар'яна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 24, вул. Івана Франка, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (linaandtima123@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5790-2759>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196300>

Бібліографічний опис статті: Гринців, М. (2019). Упровадження інклюзивних цінностей в освітнє середовище закладу вищої освіти. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія», 45, 63–75.* doi: 10.24919/2312-8437.45.196300.

УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦІННОСТЕЙ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлюється основні підходи для актуалізації упровадження інклюзивних цінностей в освітнє середовище закладу вищої освіти.

Аналізуються сучасні дослідження, які засвідчують неухильне зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища в закладах вищої освіти.

Описуються умови для успішної соціальної інтеграції та інклюзії осіб з особливими потребами.

З'ясовано, що ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього фахівця інклюзивної освіти.

Вказується, що саме новітні принципи європейських програм і освітніх практик навчання і соціалізації молоді з особливими освітніми потребами сприяють успішній адаптації та соціальній інтеграції студентів з інвалідністю.

Розглядається сутність створення навчально-наукових Центрів розвитку інклюзивного навчання у закладі вищої освіти з метою вирішення проблеми професійної підготовки фахівців інклюзивної освіти, звертається увага на завдання та реалізацію напрямів діяльності, передбачених проектом.

Характеризується сучасний практичний стан освіти, який виявив, що в закладах вищої освіти професійна підготовка фахівців в основному зосереджена на спеціалізаціях «асистент вихователя» та «асистент вчителя», тому необхідною є підготовка у вищій школі спеціалістів, які володіли б універсальними знаннями і навичками супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Розкриті ключові аспекти проблеми, що посилюються наявністю суперечностей між вимогами, що висуваються сьогодні до соціально успішної молодшої людини, та відсутністю можливостей для осіб з особливими освітніми потребами.

Проаналізовано ставлення викладачів вишу до навчання студентів з особливими освітніми потребами завдяки проведеному анкетуванню.

Встановлено, що переважна більшість викладачів позитивно ставляться до навчання «особливих» студентів у ЗВО, які враховують особистий потенціал людини, освітню та соціальну інфраструктуру і розв'язують завдання, спрямовані на соціалізацію особи з інвалідністю, що і сприяє успішній адаптації цієї категорії в освітньому середовищі.

Ключові слова: інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; особи з особливими освітніми потребами; «особливі студенти».

HRYNYSIV Maryana – Candidate of Psychological Sciences, Lecturer, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24 Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (linaandtima123@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5790-2759>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196300>

To cite this article: Hryntsiw, M. (2019). Uprovadzhennia inkluzyivnykh tsinnosti v osvitnie seredovyshche zakladu vyshchoi osvity [Implementation of inclusive values in the higher education environment]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia «Psykhologiiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 45, 63–75.* doi: 10.24919/2312-8437.45.196300 [in Ukrainian].

IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE VALUES IN THE HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT

Abstract. *The article highlights the main approaches to actualizing the introduction of inclusive values into the educational environment of a higher education institution.*

It analyzes modern research, which shows the steady growth of scientific interest in creating an inclusive educational environment in higher education institutions and describes the conditions for successful social integration and inclusion of persons with special needs.

The effectiveness of education of children with special educational needs in the context of inclusion depends to a large extent on the quality of training of the future specialist of inclusive education.

It is stated that the latest principles of European programs and educational practices of teaching and socialization of young people with special educational needs contribute to the successful adaptation and social integration of students with disabilities.

The article justifies creation of educational and scientific inclusive education development Centers in higher education institutions in order to solve the problem of professional training of specialists of inclusive education, with the special attention being paid to the tasks and realization of directions of activities envisaged by the project.

It characterizes the current practical state of education, where the main focus in the institutions of higher education professional training is on the specialties of «educator's assistant» and «teacher's assistant», therefore university must have training of specialists who would have universal knowledge and skills sufficient to accompany children with special educational needs in an inclusive environment.

It shows the key aspects of the problem, which is exacerbated by the contradictions between the requirements of today's socially successful young people and the lack of opportunities for those with special educational needs.

Due to the conducted questionnaire it was possible to analyze the university teachers' attitude to the study of students with special educational needs.

It has been confirmed that the overwhelming majority of teachers are positive about the study of «special» students at the university taking into account the personal potential of the person as well as educational and social infrastructure and solve tasks aimed at socialization of the person with disabilities, which contributes to the successful adaptation of this category in the educational environment.

Keywords: inclusive education; inclusive learning; persons with special educational needs; «Special students».

Постановка проблеми. Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією із фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства. Поняття інклюзії (англ. inclusion – включення; франц. inclusive – той, хто включає в себе; лат. include – заключаю, включаю) – означає процес активного включення у суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей. Тому ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності і відмінностей між людьми, включає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості психофізичного розвитку.

Останніми роками наша держава зробила вагомий крок уперед у питанні розвитку інклюзивного навчання. У рамках державної політики щодо забезпечення освітніх потреб, створення різнобічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами наразі актуальним є забезпечення впровадження європейських цінностей і принципів в освітній простір вищої школи України, підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивних закладах, у тому числі ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграційний процес у сучасному суспільстві найбільш активно проявляється у сфері освіти. Відповідно до Закону про освіту, інклюзія має забезпечити рівну доступність освіти для усіх, незалежно «від освітніх потреб та індивідуальних можливостей людини». Однак зміни на законодавчому рівні і навіть у практиці освітніх установ не знімають проблем психологічного характеру, пов'язаних з інклюзивними цінностями в освітнє середовище закладу вищої освіти.

В Україні спостерігається тенденція активного включення до соціального життя осіб з особливими освітніми потребами. Цьому сприяє законодавче закріплення права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, що надає їм можливість отри-

мувати освіту в усіх закладах освіти. Інклюзивна освіта дає змогу особам з особливими освітніми потребами навчатися у закладах вищої освіти поряд з іншими студентами та створює оптимальні умови навчання. Не можна говорити сьогодні про розвиток сучасної освіти без процесів реалізації інклюзії. Створення сприятливих умов для успішної соціальної інтеграції та інклюзії осіб з особливими потребами – одне з головних і актуальних завдань для усіх європейських країн, у тому числі й України. Особливо важливо це для людей з інвалідністю. Саме інклюзивне освітнє середовище і його створення є необхідною складовою залучення молоді з особливими потребами до освітнього процесу закладу вищої освіти. На думку А. Шевцова: «Включення в економічне й соціальне життя суспільства для молоді людини з інвалідністю є життєво необхідним. Однією з найважливіших форм входження її в соціум є професійна реабілітація, складовою якої є професійна реабілітація, професійна освіта, зокрема вища» (Шевцов & Єжова, 2014, с. 5). Це створить умови для повноцінного навчання і соціалізації, а також забезпечить адаптацію системи до потреб таких студентів.

Проблеми інклюзивної освіти у закладах вищої освіти зумовлені насамперед тим, що в Україні навчаються приблизно 6 % студентів з особливими потребами і проблема їх навчання та професійної реабілітації потребує нових теоретичних і методологічних підходів та новітніх навчальних технологій.

Незважаючи на певні доробки в цьому напрямі, на наш погляд, актуальними залишаються питання виявлення найбільш проблемних аспектів упровадження інклюзивних цінностей в освітнє середовище закладу вищої освіти, а також аналіз факторів, що впливають на їхнє формування.

Мета статті полягає в актуалізації упровадження інклюзивних цінностей в освітнє середовище закладу вищої освіти.

Результати сучасних досліджень упровадження інклюзивної освіти в закладах вищої освіти розкривають проблеми, що посилюються наявністю суперечностей між вимогами, що висувуються сьогодні до соціально успішної молоді людини, та відсутністю можливостей для осіб з особливими освітніми потребами отримати необхідний соціальний досвід шляхом соціальної інклюзії: наявність середовищних бар'єрів, нетолерантне ставлення

оточення, обмеженість міжособистісного спілкування та професійної самореалізації; потребою держави у висококваліфікованих та соціально активних фахівцях та ускладненнями, що виникають у студентів із особливими потребами на шляху здобування якісної вищої освіти, у зв'язку з практично-методичною неготовністю середовища ЗВО.

У студіях українських та зарубіжних учених досліджуються різні аспекти проблеми. У роботах науковців представлено: концептуальні засади інклюзивної освіти (А. Колупаєва, В. Кремінь, В. Синьов, Ю. Найда, А. Шевцов та ін.); аналіз науково-теоретичного фонду інклюзивного навчання (В. Бойко, Л. Вавіна, Т. Гінетова, Л. Даниленко, Ю. Ільїна, А. Колупаєва, І. Кузава, М. Мікшина); головні принципи, нормативно-правові засади, історія, досвід та перспективи впровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Бойко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронova, Ю. Найда, В. Синьов, Н. Шматко та ін.).

У закладах вищої освіти сучасні дослідження засвідчують зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища, що потенційно гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, орієнтує на соціально значущі духовні цінності, оптимізує реалізацію потенціалу в умовах гуманізації суспільства, формування внутрішньої інтелектуально-моральної свободи особистості студента. Проте система організації інклюзивного навчання та його супровід в умовах закладів вищої освіти України свідчать про:

- відсутність достатньої кількості підготовлених фахівців для роботи зі студентами з особливими освітніми потребами;
- недостатній рівень інклюзивної компетентності викладацького складу;
- низький рівень супроводу «особливих студентів»;
- недостатнє спеціальне обладнання аудиторій та тренінгових кімнат;
- недостатність залучення студентської аудиторії до супроводу студентів з особливими освітніми потребами;
- відсутність умов для творчого особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами.

Процеси сучасної європейської інтеграції України тісно пов'язані зі змінами не лише системи національного законодав-

ства в частині його адаптації до принципів та норм міжнародного і європейського права у сфері освіти, а й із докорінним переглядом самих основ забезпечення права на освіту молоді з особливими освітніми потребами. Тому наближення України до європейських освітніх стандартів передбачає удосконалення системи вищої освіти в аспекті реалізації принципів соціальної інклюзії.

На сьогодні інклюзивна вища освіта в Україні розвивається на основі новітніх принципів європейських програм і освітніх практик навчання та соціалізації молоді з особливими освітніми потребами, що сприяють успішній адаптації та соціальної інтеграції студентів з інвалідністю. Проблема в реалізації інклюзивної освіти молоді з особливими освітніми потребами відбувається з великими труднощами, і перебуваючи сьогодні на етапі наукових дискусій, позаяк ще не повністю сформовано комплекс нормативно-правових та методичних документів, науково-обґрунтованих розробок і рекомендацій, що мали б забезпечити і регулювати організацію освітнього процесу студентів з особливими потребами в закладах вищої освіти України; не вивчено проблеми і труднощі соціальної адаптації доузівського середовища, не фінансується придбання спеціального обладнання для безбар'єрного пересування студентів з інвалідністю. У зв'язку з цим виникає потреба в розробленні та упровадженні освітніх програм підготовки фахівців з інклюзивної освіти та програми формування і розвитку інклюзивної компетентності викладачів закладів вищої освіти, розробленні навчально-методичних комплексів із циклу предметів.

Курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги, на думку С. Миронової, є ефективними шляхами підготовки фахівців, які вже працюють в інклюзивних закладах освіти. Зокрема, зміст такої освіти повинен включати в себе основи корекційної педагогіки та психології з певними методичними аспектами (Миронова, 2010, с. 8–15). Вчитель інклюзивного класу має знати глибину порушення, рівень розвитку дитини та індивідуальні особливості, вміти створити та підтримувати тісний зв'язок із мультидисциплінарною командою для отримання позитивної динаміки, спираючись на компенсаторні можливості організму. Готовність педагогів до роботи в умовах

інклюзивної освіти вимірюється двома основними показниками: психологічна та професійна готовність, яку підкреслюють С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова. Авторами вказується структура професійної готовності, яка включає: інформаційну готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних особливостей дітей; готовність педагогів моделювати урок, використовуючи різноваріантні диференційовані завдання; готовність до професійної взаємодії, самоосвіти. Структуру психологічної готовності складають: емоційне сприйняття дітей з різними типами порушень розвитку; готовність залучати цих дітей до діяльності, задоволення від власної педагогічної діяльності. Аналіз літератури засвідчує, що формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами, у тому числі з порушеннями в розвитку, є важливим фактором розвитку професійної компетенції та підвищення якості освіти. Відповідна тенденція є можливою за умов:

1) підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як цілісної системи, оптимально включеної в освітній процес закладу вищої освіти;

2) наявності знань і умінь щодо організації роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, чітко визначеними та науково обґрунтованими;

3) включення педагогічних працівників у навчально-дослідницьке середовище, що передбачає розв'язання професійно-орієнтованих практичних завдань, розробку та реалізацію дослідницьких проектів, моделювання ефективної педагогічної діяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього фахівця інклюзивної освіти. За низької якості професійної підготовки фахівців, недостатньому рівні освіченості у сфері інклюзивного навчання, недостатній сформованості етичних та моральних норм, інклюзія не виправдовує сподівань щодо ефективності навчання, розвитку та соціалізації дітей. А це, зі свого боку, потребує нових перспективних теоретичних розробок та їхньої ефективної практичної реалізації.

Аналіз низки досліджень виявив, що в закладах вищої освіти професійна підготовка таких фахівців в основному зосереджена на спеціалізаціях «асистент вихователя» та «асистент вчителя». Тому практичний стан освіти переконливо засвідчує необхідність підготовки у вищій школі спеціалістів, які володіли б універсальними знаннями і навичками супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, адже сам термін «інклюзія» трактується як «включення» в освітнє середовище закладу освіти, що передбачає саме комплексний супровід: соціально-медико-психолого-педагогічний. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у фахівцях, орієнтованих на побудову і реалізацію персональної освітньої стратегії, що враховує особистий потенціал людини, освітню та соціальну інфраструктуру і розв'язує завдання, спрямовані на соціалізацію особи з інвалідністю, її успішну адаптацію до інклюзивного середовища, підтримку і комплексний супровід через реалізацію механізмів організації та управління діяльності міждисциплінарної команди супроводу.

На сьогоднішній день більшість фахівців, які працюють в освітніх закладах загального типу, не мають достатніх знань про особливості фізичного, психологічного розвитку, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. На нашу думку, сполучною ланкою, що забезпечить координацію діяльності педагогів, спеціальних педагогів, психологів, соціальних педагогів на кожному етапі освітнього процесу, може стати спеціаліст супроводу інклюзивного навчання.

Одним зі шляхів подолання проблеми професійної підготовки фахівців інклюзивної освіти ми вбачаємо у створенні навчально-наукових Центрів розвитку інклюзивного навчання в закладі вищої освіти. З цією метою в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя був розроблений і починає реалізовуватись проект «ННЦ РІО» (Навчально-науковий Центр розвитку інклюзивної освіти в умовах ЗВО). Його мета полягає в реалізації програм у галузі освітніх і педагогічних наук на основі імплементації європейських цінностей і принципів інклюзивної освіти в освітній простір вищої школи для забезпечення рівного доступу особам з особливими освітніми потребами до здобуття вищої освіти.

Завдання проекту:

1) вивчення міжнародного досвіду інклюзивного навчання у закладах вищої освіти;

2) розробка теоретичних та практичних основ, інноваційних методів інклюзивного навчання у закладах вищої освіти;

3) поліпшення розуміння проблематики інклюзивного навчання у закладах вищої освіти та формування необхідного досвіду і навичок викладацького складу ЗВО;

4) підготовка кваліфікованих фахівців інклюзивної освіти, які матимуть високий рівень професійної компетентності у сфері інклюзивного навчання.

Проектом передбачені основні напрями діяльності:

– аналіз чинних освітніх програм з інклюзивного навчання у закладах вищої освіти Європи;

– концепції освітніх програм і їх створення;

– робочі групи міжрегіональних контактів і їх створення;

– програми упровадження інклюзивного навчання у закладах вищої освіти та їх модернізація;

– інклюзивна складова до програм навчальних дисциплін і їх включення;

– комплексні навчальні дисципліни із основ інклюзивної освіти та їх розробка;

– для забезпечення освітнього процесу створення дидактичних та методичних матеріалів;

– рівень професійної інклюзивної компетентності викладачів ЗВО та їх підвищення;

– включення до наукових досліджень у сфері інклюзивної освіти студентів, магістрантів, аспірантів;

– співпраця і організація з науковими співтовариствами, провідними науковцями і викладачами у сфері інклюзивної освіти;

– розробка механізмів неперервного комплексного супроводу особи з інвалідністю на усіх рівнях інклюзивної освіти (дошкільна, початкова, середня, професійна, вища), що забезпечить системність і послідовність всієї системи інклюзії та їх наукове обґрунтування;

– підготовка фахівців інклюзивної освіти: соціальний педагог, асистент вихователя, асистент вчителя, асистент викладача закладу вищої освіти;

– створення навчально-консультаційних заходів та тренінгів для вчителів, вихователів, педагогів ЗВО у сфері організації та реалізації інклюзивного навчання.

З метою визначення проблемного поля, що пов'язане із навчанням студентів з особливими освітніми потребами проведено анкетування серед викладачів і студентів факультету психології, педагогіки та соціальної роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. В опитуванні взяли участь 32 викладачі та 74 студенти. Під час дослідження проаналізовано ставлення викладачів вишу до навчання студентів з особливими освітніми потребами.

Встановлено: позитивно ставляться 95 % опитаних респондентів; байдуже – 4 %; сприймають як належне – 1 %. Це дає нам підставу констатувати, що переважна більшість викладачів позитивно ставляться до навчання «особливих» студентів у ЗВО, що має сприяти успішній адаптації цієї категорії в освітньому середовищі.

Вивчення поінформованості викладачів щодо наявності в їхніх групах студентів з особливими освітніми потребами показало, що лише 15 % респондентів знають про це, а 85 % викладачів такої інформації не мають. Ці дані свідчать про недостатню інформованість викладачів щодо наявності «особливих» студентів в академічних групах. Водночас 39 % опитаних відзначили, що їм необхідна додаткова інформація про особливості студентів, зумовлені інвалідністю та соціальною дезадаптацією; 50 % відзначили, що немає такої необхідності; 11 % – не змогли відповісти.

Становлять інтерес і дані про те, з яких джерел викладачі отримують інформацію про студентів з особливими освітніми потребами. Як правило, джерелом інформації виступають такі: особисті спостереження – 69 % респондентів; самі студенти – 9 %; співробітники деканату – 39 %.

Як показує досвід роботи, самі студенти з особливими освітніми потребами вкрай рідко говорять викладачам про наявність інвалідності та інших особливостей, що не завжди сприятливо позначається на процесі їхнього навчання. Цей висновок підтверджують і дані анкетного опитування: лише 9 % студентів повідомляють викладачеві про свою інвалідність.

Висновки. Інноваційна освітня концепція інклюзивної освіти почала активно розвиватися. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в країнах проходить наскільки це можливо у освітньому середовищі закладу вищої освіти – це засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами широкого кола цінностей, соціальних ролей і очікувань, на основі яких складається повсякденне життя людей, а також цінностей, що пропагують закладом освіти; формування людської особистості на основі засвоєння дітьми знань, навичок, цінностей культурної спадщини, накопичених соціумом, включення дітей з особливими освітніми потребами у соціокультурний простір класу, школи, громади, держави.

Українська система вищої освіти починає впроваджувати інклюзивну вищу освіту для студентів з особливими освітніми потребами – інвалідністю, які потребують повноцінної соціальної реабілітації, що, зі свого боку, викликає необхідність створення спеціальних умов, які б сприяли успішній адаптації студентів.

Перспективи подальших наукових розвідок потребують:

– розроблення науково-методологічної бази дослідження стосовно умов реалізації європейських принципів соціальної інклюзії у системі вищої школи України, що дасть підґрунтя для подальших наукових розробок проблематики напрямку;

– удосконалення теоретико-прикладних основ та інноваційних методів інклюзивного навчання молоді з особливими освітніми потребами в процесі професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти, що оптимізує процеси соціальної адаптації та інтеграції «особливих» категорій студентів у соціум.

Література

Колупасєва, А.А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ: «Самміт-Книга».

Мартинчук, О.В. (б.р.). *Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному середовищі*. Взято 1 квітня 2019 р. з <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/savinova-nv-problemi-pidgotovki-majbutnih-ko-rekciijnihpedagogiv-do-roboti-v-umovah-inkluzivnogo-navchalnogo-zakladu.html>.

Миронова, С.П. (2010). Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу, 11*, 8–15.

Савінова, Н.В. (б.р.). *Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу*. Взято 1 квітня 2019 р. з <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/savinova-nv-problemi-pidgotovki-majbutnih-korekciynih-pedagogiv-do-roboti-v-umovahinkluzivnogo-navchalnogo-zakladu.html>.

Шевцов, А.Г., & Єжова, Т.Є. (2014). *Студенти з порушеннями опорно-рухового апарату в інтегрованому навчальному закладі*. Київ: Видавничий Дім «Слово».

References

Kolupaieva, A.A. (2009). *Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and perspectives]*. Kyiv: «Sammit-Knyha» [in Ukrainian].

Martynchuk, O.V. (n.d.). *Doslidzhennia motyvatsiinykh oriientsatsii maibutnikh spetsialnykh pedahohiv yak determinant uspishnoi diialnosti v inklyuzyvnomu seredovyshchi [Research on the motivational orientations of future special educators as a determinant of successful activity in an inclusive environment]*. Retrieved April 1, 2019, from <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/savinova-nv-problemi-pidgotovki-majbutnih-korekciynihpedagogiv-do-roboti-v-umovah-inkluzivnogo-navchalnogo-zakladu.html> [in Ukrainian].

Myronova, S.P. (2010). *Osoblyvosti inklyuzyvnoi doshkilnoi osvity [Features of inclusive preschool education]*. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-Methodist Preschool*, 11, 8–15 [in Ukrainian].

Savinova, N.V. (n.d.). *Problemy pidhotovky maibutnikh korektsiinykh pedahohiv do roboty v umovakh inklyuzyvnoho navchalnoho zakladu [Problems of preparing future correctional educators to work in an inclusive educational establishment]*. Retrieved April 1, 2019, from <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/savinova-nv-problemi-pidgotovki-majbutnih-korekciynih-pedagogiv-do-roboti-v-umovahinkluzivnogo-navchalnogo-zakladu.html> [in Ukrainian].

Shevtsov, A.H., & Yezhova, T.Ye. (2014). *Studenty z porushenniamy opornorukhovoho aparatu v intehrovanomu navchalnomu zakladi [Students with disorders of the musculoskeletal system in an integrated educational institution]*. Kyiv: Vydavnychiy Dim «Slovo» [in Ukrainian].

Стаття надійшла 15 лютого 2019 р.

УДК 159.955-057.87

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196291>

Бібліографічний опис статті: Дуб, В. (2019). Особливості саногенного мислення студентів. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*, 45, 76–88. doi: 10.24919/2312-8437.45.196291.

ОСОБЛИВОСТІ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

***Анотація.** Розвиток сучасної студентської молоді відбувається у доволі складних умовах. Соціальні, економічні, політичні, побутові, міграційні, навчальні негаразди, які трапляються у студентів, можуть призводити до погіршення психологічного та фізичного здоров'я, а тому вимагають від них мобілізації зовнішніх та внутрішніх ресурсів для їх подолання. Одним із внутрішніх ресурсів подолання негараздів вважаємо тип мислення – саногенне чи патогенне.*

Саногенне мислення – це мислення, яке зменшує внутрішньо-особистісний конфлікт і психічну напруженість. Воно допомагає позбутися негативних наслідків емоційного стресу, сприяє саморегуляції й усвідомленню людиною різних емоцій, бажань, потреб, і у такий спосіб запобігає захворюваності.

Протилежним до саногенного є патогенне мислення, яке може призвести до хвороби чи патології особистості. При такому мисленні посилюється психічна напруженість через негативні переживання, поглиблюється складна ситуація у відносинах між людьми, що спричиняє емоційний стрес чи хворобу.

Саногенне мислення дає студентам суттєві здобутки: віру в себе, у власні сили; сприяє досягненню успіху в будь-якій справі; допомагає успішно долати перешкоди, невдачі, кризи; формує

можливість більш ефективної адаптації до змін в житті; оптимізм, самовладання, доброзичливі відносини з оточенням; здоровий спосіб життя, зміцнення здоров'я; нову життєву позицію, девізами якої є тези: «Я можу», «Від мене залежить багато чого», «Я вірю в себе, в життя, в успіх». Усе це необхідне студентам для успішного особистісного та професійного розвитку.

Засобом оволодіння методом саногенного мислення є саногенна рефлексія з функцією усвідомлення механізмів психологічного захисту та контролю емоцій і психологічних станів особистості.

Проведене нами дослідження показало, що у студентів переважає саногенне мислення. Проте є частина студентів, у яких спостерігаються ознаки лише патогенного мислення, і частина студентів, у яких присутнє і саногенне і патогенне. Також результати емпіричного дослідження вказують на те, що інтенсивність суб'єктивного відчуття фізичного неблагополуччя залежить від саногенного мислення і оптимізму.

Отримані результати актуалізують проблему дослідження особливостей саногенного мислення студентів та вказують на необхідність розвитку у досліджуваних навичок саногенної рефлексії. Особистісний зріст студента у ході набуття навичок саногенного мислення буде спрямований на те, щоб стати більш благополучним, ніж раніше, бути емоційно стійким, передбачає придбання способів поведінкового та інтелектуального захисту як від зовнішніх, так і внутрішніх небезпек. Уважаємо, що розвиток навичок саногенної рефлексії у студентів має бути одним із напрямів їх психолого-педагогічного супроводу у закладі вищої освіти.

Ключові слова: студенти; студенти-переселенці; саногенне мислення; патогенне мислення; саногенна рефлексія.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196291>

To cite this article: Dub, V. (2019). Osoblyvosti sanohennoho myslennia studentiv [Features of students' sanogenic thinking]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia «Psykhologhiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific*

articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 45, 76–88. doi: 10.24919/2312-8437.45.196291 [in Ukrainian].

FEATURES OF STUDENTS' SANOGENIC THINKING

Abstract. *The development of modern student youth takes place in quite difficult conditions. Social, economic, political, domestic, migratory, educational etc. problems that occur in students can lead to deterioration of psychological and physical health and therefore require mobilization of external and internal resources to overcome them. We consider sanogenic or pathogenic thinking to be one of the internal resources for overcoming adversity.*

Sanogenic thinking is a mindset that reduces intrapersonal conflict and mental tension. It helps to get rid of the negative effects from emotional stress promoting self-regulation and awareness of different emotions, desires, needs, and thus prevents morbidity.

Opposite to sanogenic thinking is pathogenic thinking that can lead to illness or pathology of the individual. With this kind of thinking, mental tension increases through negative experiences, and a complicated situation in relationships between people increases, which leads to emotional stress or illness.

Sanogenic thinking gives students significant gains: belief in themselves, in their own strengths; contributes to success in any business; helps to overcome obstacles, failures and crises successfully; forms an opportunity for more effective adaptation to changes in life; optimism, self-control, friendly relations with others; healthy lifestyle, improved health; a new life position with such mottos: «I can», «Many things depend on me», «I believe in myself, in life, in success». All these things are necessary for students for their successful personal and professional development.

The means of mastering the method of sanogenic thinking is sanogenic reflection, the function of which is the awareness of the mechanisms of psychological protection and control of emotions and psychological states of the individual.

Our research has shown that students are dominated by sanogenic thinking. However, there are some students who have signs of pathogenic thinking exclusively, and some students who have both pathogenic and sanogenic thinking. The results of empirical research also indicate that the intensity of the subjective sense of physical disability depends on sanogenic thinking and optimism.

The obtained results actualize the problem of studying the peculiarities of students' sanogenic thinking and point to the need for development of sanogenic reflection skills. The personal growth of a student on the way to acquiring the skills of sanogenic thinking will be directed to become more successful than before, to be emotionally stable, providing for the acquisition of ways of behavioral and intellectual protection from both external and internal dangers. We believe that the development of students' sanogenic reflection skills should be one of the areas of psychological and pedagogical support for university students.

Keywords: *students; migrant students; sanogenic thinking; pathogenic thinking; sanogenic reflection.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасної студентської молоді відбувається у доволі складних умовах. Соціальні, економічні, політичні, побутові, міграційні, навчальні негаразди, які трапляються у студентів, можуть призводити до погіршення психологічного та фізичного здоров'я, а тому вимагають від них мобілізації зовнішніх та внутрішніх ресурсів для їхнього подолання. Зовнішніми ресурсами є власне ресурси самого середовища, у якому перебуває студент – доступність інструментальної, емоційної та психологічної допомоги від оточення. А внутрішні – це ресурси самої особистості, а саме уміння, навички та здібності індивіда.

Успішність у розв'язанні складних ситуацій, пошук оптимальних способів їх усунення залежить від когнітивної переробки складної ситуації, тобто уміння аналізувати та осмислювати людиною такі ситуації. Мислення, яке ми використовуємо для когнітивної переробки складної ситуації може або сприяти або перешкоджати позитивному розв'язанню проблеми, впливати на міжособистісні стосунки, на фізіологічний та психологічний стан організму. Якість життя, стосунки з оточенням, способи реагування на обставини буденного життя, професійний успіх та життєві досягнення визначаються типом мислення. Від нього залежить не тільки результативність діяльності та поведінки, а й ставлення до подій, а в підсумку – стан душі та світовідчуття, фізичне та психологічне здоров'я. Найбільш уживаним у цьому контексті є поняття саногенне/оздоровче мислення.

Саногенне мислення є предметом дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців: Р. Бернс, К. Бютнер, Д. Джампольські, М. Джеймс, Е. Ле Шан, З. Фройд, К. Хорні, А. Гільман, Т. Васильєва, Г. Абрамова, В. Опаріна, М. Даніна. Б. Добровіч, І. Дубровина, А. Захаров, Н. Козлов, М. Тишкова. Найбільш помітною концепцією психічного і соматичного здоров'я, що оперує поняттями продуктивного мислення і поведінки, є теорія саногенного мислення Ю. Орлова (2006). Л. Кананчук досліджує саногенну рефлексію як фактор адаптації студентів у полі етнічного середовища закладу вищої освіти (Кананчук, 2010). А. Гільман досліджує психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді (Гільман, 2017).

Мета статті – проаналізувати результати емпіричного дослідження особливостей саногенного мислення студентів.

У психологічній науці існують різні підходи до розуміння саногенного мислення. Так, Ю. Орлов розуміє його як таке, що зменшує напруженість, внутрішній конфлікт, допомагає позбутися негативних наслідків стресових ситуацій, підвищує саморегуляцію та усвідомлення людиною своїх емоцій і бажань, водночас запобігаючи захворюванню. Т. Васильєва вважає саногенне мислення засобом розв'язання внутрішніх проблем (Гільман, 2017, с. 37). Г. Абрамова описує саногенне мислення з погляду вольових характеристик особистості (Гільман, 2017, с. 37). За В. Опаріною, сутність саногенного мислення полягає у конструктивному переосмисленні минулого досвіду, виявленні неефективних рефлексивних стратегій, які призводять до страждання (Гільман, 2017, с. 37). Призначення саногенного мислення, за М. Даніною, – перетворення власного емоційного стану, що є необхідною умовою збереження психічного та підтримки соматичного здоров'я особистості (Гільман, 2017, с. 37).

У психологічній енциклопедії вказано, що саногенне мислення (лат. «sanitas» – здоров'я і «genesis» – походження) є ефективним засобом розв'язання складних психотравмувальних проблем, який ґрунтується на свідомому аналізі власних переживань та емоціогенних факторів і полягає у свідомій саморегуляції власною емоційно-вольовою сферою з оздоровлювальною метою (Степанов, 2006).

Протилежним до саногенного є патогенне мислення, яке може призвести до хвороби чи патології особистості. При цьому варто зазначити, що патогенне мислення – це відносно нормальний, а не патологічний процес, який через певні риси може породжувати хворобу. При такому мисленні посилюється психічна напруженість через негативні переживання, поглиблюється складна ситуація у взаєминах між людьми, що призводить до емоційного стресу чи хвороби.

Саногенне мислення відіграє вирішальну роль у формуванні психологічного стану особистості студента. Він свідомо може керувати своїми емоційними станами, контролювати власні емоції, жити «тут і тепер», такий тип мислення сприяє розв'язанню внутрішніх проблем і формує рефлексивно здорову особистість. Воно розширює різноманіття перебігу думок і звільняє від негативних, пропонуючи нові програми, що зменшують надмірний прояв емоцій.

Оскільки найважливішим завданням розвитку юнацького віку є становлення самосвідомості і стійкого образу своєї особистості, свого «Я», то навчання саногенного мислення забезпечить здорове формування особистості студента.

Саногенне мислення виконує важливі функції у житті студента. Воно зміцнює фізичне та психічне здоров'я, сприяючи водночас подальшому розвитку особистості. Воно охоплює використання адекватних способів реагування та поведінки, що дає особистості змогу краще адаптуватися та соціалізуватися у сучасному світі, що так динамічно розвивається та містить у собі багато невизначеностей. Також саногенне мислення бере участь у формуванні активної життєвої позиції особистості, не даючи їй можливості потрапляти під вплив несприятливих життєвих обставин та негативних емоцій. Таке мислення дає людині змогу стати активним творцем власного життя, допомагає взяти контроль над життєвими ситуаціями та повсякденними подіями. Засобом оволодіння методом саногенного мислення виступає саногенна рефлексія.

Під терміном «саногенна рефлексія» доцільно розуміти рефлексію, спрямовану на зменшення страждань особистості від негативних емоцій, що забезпечує усвідомлений вибір адекватних моделей та стратегій поведінки. Однією із функцій саногенної

рефлексії є об'єктивізація та корекція неконструктивних стратегій мислення. У результаті цього знижується психоемоційне напруження, вивільняється внутрішня енергія, спрямована на усвідомлення власної суб'єктивної позиції чи вибору, формуються особистісні якості, людина освоює нові, адаптивні стратегії поведінки.

Аналізуючи проблему саногенного мислення, варто зазначити, що на емоційний стан студентів впливає не тільки те, що їх оточує, а й їхнє ставлення до навколишнього. Позиція особистості може бути як позитивною, так і негативною, що залежить, головне, від неї самої.

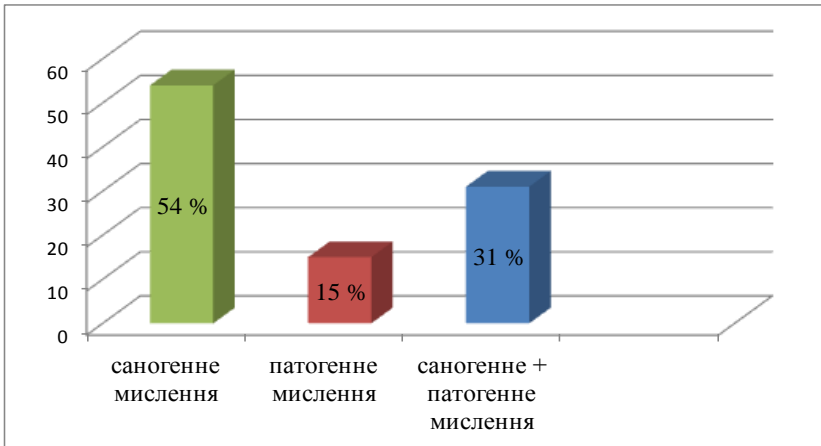
Емпіричне дослідження особливостей саногенного мислення студентів проводилося на базі двох факультетів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка – біолого-природничого й психології, педагогіки та соціальної роботи. У дослідженні брали участь 35 студентів.

Для досягнення мети дослідження були використані такі методики: виявлення саногенного (чи патогенного) мислення студентів за С. Рубцовою; тест на оптимізм Ч. Шейера та М. Кервера LOT (life orientation test); Гісенський опитувальник.

Результати дослідження студентів за методикою С. Рубцової (діаграма 1), вказують, що в більшості досліджуваних (54 %) переважає саногенний тип мислення.

Це особистості, які не застрягають у думках про свої проблеми (справжні чи вигадані). Образи, які були їм коли-небудь нанесені, вони швидко забувають та пробачають. Також, згідно з питаннями тесту, вони мають низький рівень вербальної агресії та низьку готовність і схильність шкодити іншим людям. Вони здібні ставити собі цілі, що відповідають більш високому рівню домагань. 31 % опитаних студентів мають приблизно однаково виражений як саногенний, так і патогенний тип мислення.

У 15 % студентів було виявлено значну перевагу патогенного типу мислення над саногенним. Тобто це особистості, які фіксують увагу на минулих переживаннях, переживають їх знову і знову, щоразу лише погіршують свій емоційний стан. Вони не можуть протистояти перешкодам та ставити собі цілі, які відповідають більш високому рівню домагань.



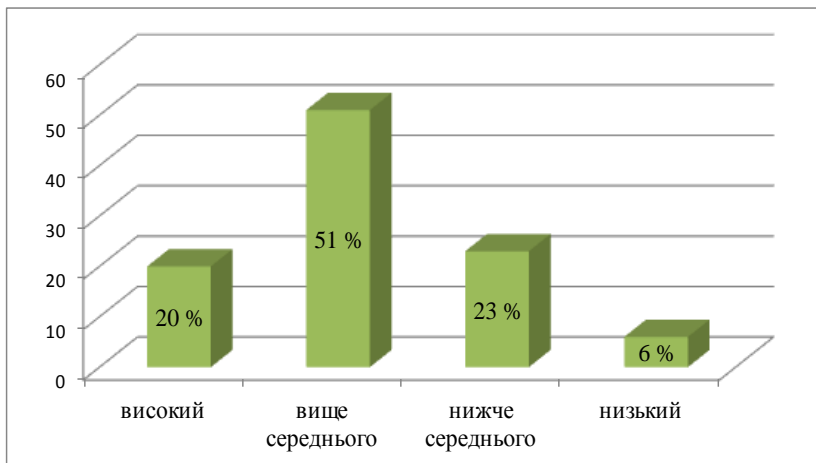
Діаграма 1. Тип мислення студентів

Подальше дослідження було продовжено з використанням тесту на оптимізм Ч. Шейера та М. Карвера LOT, адже оптимізм та саногенне мислення пов'язані (синоніми саногенного мислення – позитивне, оптимістичне). Результати тесту відображені в Діаграмі 2.

Аналізуючи результати тестування, бачимо, що більшість учасників мають рівень оптимізму вище середнього (51 % від загального числа учасників), тобто мислять позитивно. У складній ситуації такі люди цілком здатні впоратися з собою і навіть надати допомогу тим, хто не так позитивно мислить. 20 % від загального числа учасників мають високий рівень оптимізму. Такі люди сміливо крокують у майбутнє, удача їх любить, і вони завжди досягають успіху. 23 % мають рівень оптимізму нижче середнього. Вони адекватно сприймають світ і спокійно до нього ставляться. 6 % мають низький рівень оптимізму, що говорить про занижену самооцінку, про невдачі в їхньому житті, з якими вони заледве можуть впоратися.

Подальше дослідження було проведено за допомогою адаптованого Гісенського опитувальника інтенсивності емоційно забарвлених скарг на фізичне самопочуття. Опитувальник був

використаний для знаходження залежності інтенсивності суб'єктивних відчуттів фізичного неблагополуччя від рівня оптимізму та типу мислення.



Діаграма 2. Рівень оптимізму студентів

За результатами тесту було виявлено, що досить високу інтенсивність скарг на фізичне самопочуття мають п'ять осіб, середній – 12 та низький – 16, лише дві людини майже не мають скарг.

Досліджуючи тип мислення студентів та співвіднесення їх із отриманими результатами за вказаним тестом, було виявлено, що 5 студентам, які мають високу інтенсивність скарг на здоров'я, властивий винятково патогенний тип мислення. Студенти, у яких середній рівень скарг, мають саногенний тип мислення, також у багатьох саногенне та патогенне мислення представлені однаково. Деякі студенти з цієї групи мають патогенний тип мислення.

У студентів з низьким рівнем скарг в основному однаково представлені ознаки саногенного та патогенного мислення, також деякі особи мають патогенне мислення, кілька людей мають саногенне мислення. Досліджувані, у яких майже немає скарг на здоров'я (2 особи), мають винятково саногенне мислення.

Наступним етапом нашої роботи було співвіднесення результатів проведених нами тестів і виявлення залежності впливу саногенного мислення людини на її інтенсивність емоційно забарвлених скарг на здоров'я (табл. 1).

Таблиця 1

Співвіднесення результатів дослідження

Тип мислення	Рівень оптимізму	Інтенсивність скарг
С+П	вище середнього	10
С	вище середнього	13
С	високий	1
П	нижче середнього	48
С	вище середнього	4
С+П	нижче середнього	12
П	низький	51
С+П	нижче середнього	16
С	високий	8
С+П	нижче середнього	11
С+П	вище середнього	15
С	високий	2
С	вище середнього	2
С	вище середнього	3
С	високий	5
С	вище середнього	4
С+П	високий	11
П	нижче середнього	39
С	вище середнього	1
С	високий	7
С	високий	5
С+П	вище середнього	11
С+П	вище середнього	7
П	нижче середнього	52
С+П	вище середнього	4
С	вище середнього	6
С	вище середнього	9
С	вище середнього	8

Продовження табл. 1

С	вище середнього	12
С	вище середнього	10
С+П	нижче середнього	14
С	вище середнього	2
С	вище середнього	14
П	низький	47
С	нижче середнього	9

Із отриманих результатів, можемо сказати, що інтенсивність суб'єктивного відчуття фізичного неблагополуччя залежить від саногенного мислення і оптимізму. Студенти, які мають середній рівень оптимізму та однакові прояви рис як патогенного, так і саногенного мислення, переважно почувають себе більш фізично неблагополучними порівняно з людьми із саногенним мисленням.

Вони адекватно оцінюють свої можливості і ставлять цілі, які вони в змозі досягти. Отже, такі люди мають «достатній рівень психологічної міцності» для того, щоб справлятися зі стресом середньої складності, не занурюватися у нього знову і знову, а пережити, і не переносити свій психологічний стан на стан фізичного здоров'я.

Основна частина опитаних студентів мають приблизно однаково представлені риси як саногенного, так і патогенного мислення, загалом у них високий або вище середнього рівень оптимізму та середня інтенсивність скарг на фізичне благополуччя.

Найменша частина опитаних мають патогенне мислення, яке зазвичай супроводжується низьким рівнем оптимізму та високою інтенсивністю скарг на здоров'я. Останнім двом групам необхідно оволодіти навичками саногенного мислення для кращого розуміння своїх емоцій і поліпшення навичок їх контролювати. В останньої групи високий рівень скарг на фізичне здоров'я, тобто їхній емоційний стан почав впливати на здоров'я і на суб'єктивне його відчуття.

Висновки. Саногенним називають мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, допомагає позбутися негативних наслідків емоційного стресу, сприяє саморегуляції й усвідомленню людиною різних емоцій, потреб і бажань, а також запобігає захворюваності.

Саногенне мислення дає студентам суттєві здобутки: віру в себе, у власні сили; сприяє досягненню успіху в будь-якій справі; допомагає успішно долати перешкоди, невдачі, кризи; формує можливість більш ефективної адаптації до змін у житті; оптимізм, самовладання, доброзичливі взаємини з іншими людьми; здоровий спосіб життя, поліпшення здоров'я; нову життєву позицію, девізами якої є тези: «Я можу», «Від мене залежить багато чого», «Я вірю в себе, у життя, в успіх». Усе це необхідно студентам для успішного особистісного та професійного розвитку.

Проведене нами дослідження показало, що у студентів переважає саногенне мислення. Проте у частини з них спостерігаються ознаки лише патогенного мислення, або і саногенного, і патогенного. Також результати емпіричного дослідження вказують на те, що інтенсивність суб'єктивного відчуття фізичного неблагополуччя залежить від саногенного мислення та оптимізму.

Отримані результати актуалізують проблему дослідження особливостей саногенного мислення студентів та вказують на необхідність розвитку у досліджуваних навичок саногенної рефлексії. Особистісний зріст студента у процесі набуття навичок саногенного мислення буде спрямований на те, щоб стати більш благополучним, ніж він був раніше, бути емоційно стійким, передбачає придбання способів поведінкового та інтелектуального захисту як від зовнішніх, так і внутрішніх небезпек. Уважаємо, що розвиток навичок саногенної рефлексії у студентів має бути одним із напрямів психолого-педагогічного супроводу студентів у закладі вищої освіти.

Література

- Гільман, А.Ю.** (2017). Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді. (Дис. канд. психол. наук). Національний ун-т «Острозька академія», Острог.
- Кананчук, Л.А.** (2010). *Саногенная рефлексия как фактор адаптации студентов в полиэтнической среде ВУЗа.* (Дис. канд. психол. наук). Москва.
- Орлов, Ю.М.** (2006). *Оздоровляющее (саногенное) мышление.* Москва: Слайдинг.
- Степанов, О.М.** (Автор-упоряд.). (2006). *Психологічна енциклопедія.* Київ: «Академвидав».

References

- Hilman, A.Yu.** (2017). *Psykhologichni umovy formuvannia sanohennoho myslennia studentskoi molodi [Psychological conditions of formation of sanogenic thinking of student youth]*. (Candidate's thesis). Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia», Ostroh [in Ukrainian].
- Kananchuk, L.A.** (2010). *Sanogennaia refleksiiia kak faktor adaptatsii studentov v polietnicheskoi srede VUZa [Sanogenic reflection as a factor in the adaptation of students in a multi-ethnic environment of a university]*. (Candidate's thesis). Moskva [in Russian].
- Orlov, Iu.M.** (2006). *Ozdoravlivaiushchee (sanogennoe) myshlenie [Healing (sanogenic) thinking]*. Moskva: Slaiding [in Russian].
- Stepanov, O.M.** (Comp.). (2006). *Psykhologichna entsyklopediia [Psychological Encyclopedia]*. Kyiv: «Akademydav» [in Ukrainian].

Стаття надійшла 25 січня 2019 р.

УДК 159.942:159.923-051

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196296>

Бібліографічний опис статті: Подоляк, Н. (2019). Професійно значущі якості психолога в контексті проблеми емоційного вигорання. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія», 45, 89–99.* doi: 10.24919/2312-8437.45.196296.

ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Анотація. У статті подані результати емпіричного дослідження співвідношення показників емоційного вигорання та показників емпатії та товариськості як професійно-значущих якостей особистості психолога.

У результаті теоретичного вивчення проблеми з'ясовано, що представники соціономічних професій, до яких належить і професія психолога, зазнають значного психоемоційного напруження. Така професійна діяльність потенційно містить небезпеку психотравмувальних ситуацій та ймовірність виникнення професійного стресу. З огляду на специфіку професії, психологи використовують власну особистість та її ресурси у професійній діяльності. Тому є доволі жорсткі вимоги до особистісно-професійних якостей фахівців цього профілю. Виявлено, що розвиток професійно-значущих якостей особистості психолога упродовж професійного навчання, може забезпечити ефективність його майбутньої професійної діяльності та створити певний ресурс самокерівництва і саморегуляції.

Емпірична частина дослідження полягала у вивченні співвідношення між показниками емоційного вигорання, емпатії та товариськості як професійно значущими якостями особистості

психолога, оскільки саме їх дослідники виокремлюють як важливі для психолога-професіонала.

У результаті емпіричного дослідження за допомогою валідних та надійних діагностичних методик виявлено, що існують індивідуальні відмінності в емпатії та товариськості в осіб з різним рівнем емоційного вигорання. Емпірично встановлено, що для групи осіб з високим рівнем емоційного вигорання характерний низький рівень емпатії та товариськості. Особи з низьким рівнем емоційного вигорання характеризуються високим значенням загальної емпатії та товариськості. Доведено, що розвиток таких професійно важливих якостей, як емпатія та товариськість, мають певний вплив на рівень емоційного вигорання психолога.

Ключові слова: емоційне вигорання; емпатія; товариськість; професійно важливі якості; комунікативна компетентність.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196296>

To cite this article: Podolyak, N. (2019). Profesiino znachushchi yakosti psykhologa v konteksti problemy emotsiynoho vyhorannia [Professionally important qualities of a psychologist in the context of the problem of emotional burnout]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia «Psykhologiiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 45, 89–99.* doi: 10.24919/2312-8437.45.196296 [in Ukrainian].

PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF A PSYCHOLOGIST IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL BURNOUT

Abstract. *The article presents the results of an empirical study of the relationship between indicators of emotional burnout and indicators of empathy and sociability as professionally significant qualities of the personality of a psychologist.*

As a result of a theoretical study of the problem, it turned out that representatives of socioeconomic professions, which include the profession of a psychologist, are subjected to significant psycho-emotional stress.

Such professional activities potentially contain a danger of traumatic situations and the likelihood of occupational stress. Given the specifics of the profession, psychologists use their own personality and its resources in professional activities. Therefore, there exist rather stringent requirements for the personal and professional qualities of specialists in this profile. The development of professionally significant qualities of the personality of a psychologist during vocational training can ensure the effectiveness of his future professional activity and create a certain resource for self-perception and self-regulation.

The empirical part of this research was to study the relationship between indicators of emotional burnout, empathy, and sociability as professionally significant qualities for the personality of a psychologist. For these are the qualities that researchers identify as important for a professional psychologist.

An empirical study using valid and reliable diagnostic techniques reveals that there are individual differences in empathy and sociability in people with different levels of emotional burnout. It has been empirically proved that people with a high level of emotional burnout are characterized by a low level of empathy and sociability. Those ones with a low level of emotional burnout are characterized by a high value of general empathy and sociability. It is proved that the development of such professionally important qualities as empathy and sociability have an impact on the level of psychologist's burnout.

Keywords: *emotional burnout; empathy; sociability; professionally important qualities; communicative competence.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження взаємозв'язку особистісних якостей психологів і синдрому емоційного вигорання зумовлена кількома чинниками. По-перше, реаліями сьогодення, що відзначаються високим рівнем запиту на психологічну допомогу, по-друге, необхідністю забезпечення фахової та кваліфікованої психологічної допомоги усім категоріям людей, що її потребують і, по-третє, вимогами сучасної психотерапевтичної практики.

У психологічній літературі загалом наголошується на позитивних аспектах роботи людей, які задіяні в соціономічних професіях. Проте цілком очевидним видається і той факт, що саме така робота, пов'язана зі значними емоційними навантаженнями, висуває жорсткі вимоги до особистості фахівця, потенційно міс-

тять у собі небезпеку психотравмувальних ситуацій і ймовірність виникнення професійних стресів.

Ціла низка науково-психологічних досліджень свідчить про те, що робота психолога насичена великою кількістю стресогенних чинників і її можна вважати одним із найбільш емоційно напружених видів діяльності. Тому вона вимагає від фахівця володіння потужним ресурсом самокерівництва та саморегуляції (Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Орел, О. Старченкова, А. Фурман, О. Чебикін, В. Ямницький, С. Maslach та ін.) (Маслач, б.г.).

Окрім цього, психологи через особливості професійної діяльності користуються не лише власними знаннями, уміннями та навичками, але й використовують свою особистість у роботі і певною мірою беруть на себе функції «емоційного донора». Саме тому фахівцям у сфері психології, як і іншим працівникам системи «людина – людина», загрожує виникнення синдрому «емоційного вигорання».

Дослідники наголошують на тому, що труднощі у роботі психолога можуть бути пов'язані не лише з недостатністю знань, умінь і навичок, але й зі слабким розвитком професійно значущих якостей особистості.

Із огляду на ці міркування і виник інтерес до дослідження проблеми синдрому емоційного вигорання психолога у зв'язку з його професійними якостями.

Аналіз досліджень і постановка завдань. Дослідження феномену професійного вигорання, зокрема і в діяльності психолога, закономірно поставило на перший план питання про чинники, що сприяють його розвитку або навпаки гальмують його виникнення. Склалася традиція виокремлювати дві групи таких чинників: особливості професійної діяльності та індивідуальні характеристики професіоналів. Найчастіше ці чинники називають зовнішніми і внутрішніми або організаційними і особистісними, до того ж чинники взаємно підсилюють один одного (Маслач, б.г.).

Наприклад, В. Бойко серед особистісних чинників, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигорання психолога, виокремлює насамперед схильність до емоційної холодності, інтенсивне переживання негативних обставин професійної діяльності, слабку мотивацію емоційної віддачі (Бойко, 1999).

У цьому контексті значний інтерес мають дослідження проблеми розвитку професійно важливих якостей та становлення психолога-професіонала (Н. Амінов, О. Бодальов, С. Максименко, М. Молоканов, П. М'ясоїдов, В. Рибалка, В. Панок, Н. Повякель, Н. Чепелева, Ю. Швабл, Т. Яценко та інші).

Аналіз наукової літератури дає підставу говорити про те, що важливими у структурі якостей психолога-професіонала є його комунікативні якості. Ця проблема розглядається у роботах Б. Ананьєва, О. Бодальова, Н. Вишнякова, Дж. Гілфорда, А. Ільїна, У. Кала, В. Лабунської, Б. Ломова, В. Моляко, М. Обозова, Л. Петровської, О. Саннікової, П. Торренса та інших.

Здійснюючи аналіз професійно значущих якостей психолога, науковці найчастіше акцентують увагу на необхідності впевненості у собі, товариськості, ініціативності, психологічної проникливості, самоконгруентності, емоційності, оптимізму, соціального та емоційного інтелекту, емпатії, рефлексії, толерантності тощо.

Ці вимоги до фахівця можуть слугувати загальним орієнтиром і розглядатися як еталонні.

Отже, складність професійної діяльності психолога пов'язана з жорсткими вимогами, котрі ставить професія як до психофізіологічних особливостей фахівця-професіонала, так і до особистісних професійно важливих якостей. Тому дослідження взаємозв'язку особистісних якостей психолога з особливостями виникнення синдрому емоційного вигорання видається доволі актуальним.

Метою цієї є презентація результатів емпіричного дослідження співвідношення показників емоційного вигорання з показниками емпатії та товариськості як професійно значущих якостей психолога. **Завдання** дослідження – виявити та охарактеризувати специфіку емпатії та товариськості у осіб із різним рівнем емоційного вигорання.

Виклад основного матеріалу. Метою емпіричної частини дослідження було вивчення співвідношення між показниками емоційного вигорання, емпатії та товариськості як професійно значущими якостями особистості психолога.

Для розв'язання завдань дослідження підібрано комплекс психодіагностичних методик, що адекватні предмету дослідження: методика діагностики рівня емоційного вигорання В. Бойко; «Психодіагностичний модальнісний опитувальник емпатії» О. Сан-

нікової, спрямований на діагностику емоційної, когнітивної, предикативної та дієвої емпатії; «Тест-опитувальник формально-динамічних показників товариськості» О. Саннікової, призначений для дослідження таких параметрів товариськості, як потреба в спілкуванні, ініціативність, широта спілкування, легкість спілкування, стійкість і виразність у спілкуванні (Санникова & Орищенко, 2001).

Емпіричне дослідження проводилося на базі факультету психології, педагогіки та соціальної роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та загальноосвітніх шкіл м. Борислав. Вибірку склали студенти-магістри, які навчаються за спеціальністю «Психологія», «Практична психологія» та шкільні психологи. Загалом 53 особи.

На першому етапі був проведений кореляційний аналіз досліджуваних показників, у результаті якого були виявлені значущі кореляційні зв'язки між показниками емоційного вигорання, емпатії та товариськості.

Результати кореляційного аналізу між показниками емоційного вигорання та емпатії викладено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати кореляційних зв'язків між показниками емоційного вигорання та емпатії

Показники емпатії	Показники емоційного вигорання			
	Н	Рез	Всн	ЗЕВ
ЕЕ	411**	419**	201*	439**
КЕ			-193*	-121*
ПЕ			-136*	
ДЕ	265*		312**	292*
ЗПЕ	303**	201*		276*

Примітка: 1) коми та нулі опущено; 2) позначка ** свідчить про наявність кореляційних зв'язків на 1 % рівні значущості, * – на 5 % рівні; 3) умовні скорочення шкал емоційного вигорання: Н – напруження, Рез – резистенція, Всн – виснаження, ЗЕВ – загальний показник емоційного вигорання; 4) умовні скорочення шкал емпатії: ЕЕ – емоційний компонент емпатії, ДЕ – дійовий компонент емпатії.

Загальний показник емоційного вигорання має додатні зв'язки з показниками «емоційний компонент емпатії» (ЕЕ) на 1 % рівні і «дійовий компонент емпатії» (ДЕ) «загальний показник емпатії» (ЗПЕ) на 5 % рівні; від'ємний зв'язок із показником «когнітивна емпатія» на 5 % рівні.

Також значущі кореляційні зв'язки виявлені при вивченні взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання і товариськості. Результати кореляційного аналізу відображені у табл. 2.

Як видно з табл. 2, усі формально-динамічні показники товариськості мають статистично значущі зв'язки з показниками емоційного вигорання.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між показниками емоційного вигорання і товариськості

Показники товариськості	Показники емоційного вигорання			
	Н	Рез	В	ЗЕВ
ПС	158*	243**		134*
І		152*		
Л		-172*	-262**	-177*
У			-182*	
В	193*	311**		208**

Примітка: умовні скорочення шкал товариськості: ПС – потреба в спілкуванні, І – ініціативність, Ш – широта спілкування, Л – легкість спілкування, У – усталеність, стійкість, В – виразність в спілкуванні, ЗПТ – загальний показник товариськості.

Отже, отримані результати кореляційного аналізу дали можливість перейти до подальшого якісного аналізу.

Аналіз літератури та результати, що були отримані під час кореляційного аналізу, дали підставу припустити наявність особливостей прояву емпатії та товариськості в осіб із різним рівнем емоційного вигорання. Для виявлення цих особливостей був застосований метод «асів», за допомогою якого загальну вибірку (n=53) поділили на дві групи: особи з високим значенням загаль-

ного показника емоційного вигорання (ЕВ+, n=14) та група з низькими значеннями загального показника емоційного вигорання (ЕВ-, n=13).

Наступним кроком дослідження було визначення специфіки індивідуальних особливостей прояву емпатії та товарищескості в умовно визначених групах (ЕВ+) та (ЕВ-). Для того, щоб вивчити особливості емпатії у представників із різним рівнем емоційного вигорання застосували метод «профілів», за допомогою якого були отримані профілі емпатії досліджуваних груп осіб, що зображені на рис. 1.

Тут і надалі середня лінія ряду проходить через 50-й перцентиль. Значення, що лежать у площині вище середньої лінії ряду, характеризують високі показники досліджуваного феномену. Про яскраву виразність відповідного показника свідчать значення вище 75-ти перцентилів; значення показників нижче середньої лінії ряду – про слабку вираженість або про невираженість (нижче 25-го перцентилля) відповідних показників. Значення кожної позначки на графіку – це середнє арифметичне показників, що вивчаються. На осі ОХ відкладені показники що вивчаються, на осі ОУ – значення показників виражене в перцентиллях.

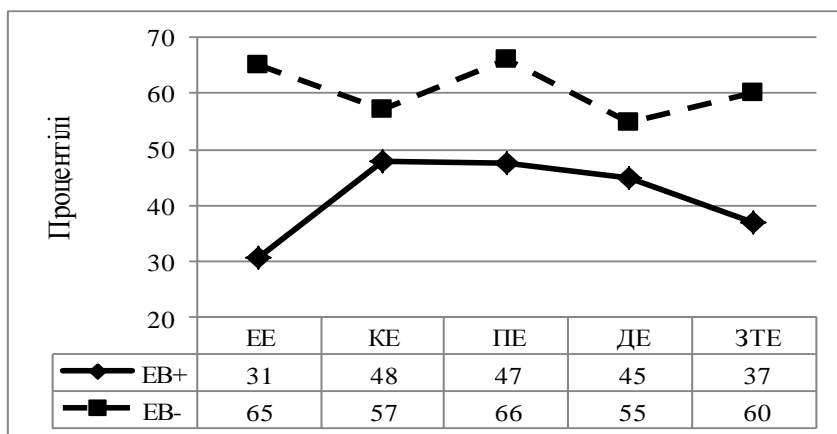


Рис. 1. Профілі емпатії осіб з високим (ЕВ+) та низьким (ЕВ-) рівнем емоційного вигорання

Особи з низьким рівнем емоційного вигорання характеризуються високим значенням загальної емпатії, оскільки в них на достатньому рівні розвинуті всі якісні складові емпатії. Найбільш вираженим у цих осіб є показник ПЕ+ (предиктивна емпатія), а отже, вони здатні передбачати стан іншої людини в різних ситуаціях, можуть адекватно прогнозувати, як інша людина поведе себе в тих чи тих умовах. Також досить розвиненим у них є ЕЕ+ (емоційний показник емпатії), що свідчить про здатність емоційно підключатися до іншої людини внаслідок чого можуть глибоко відчувати її переживання.

Особи, що склали групу з високим рівнем емоційного вигорання характеризуються низьким рівнем загального показника емпатії (ЗПЕ-). Найменше у цих осіб виражені емоційні механізми (ЕЕ) та дійові аспекти емпатії (ДЕ), що відображені у відповідних якісних показниках цієї властивості. Також слабо виражені, хоча більше за інших наближені до середніх значень КЕ – (когнітивна емпатія) і ПЕ – (предикативна емпатія). У таких людей не виявляється здатність до співчуття, вони не можуть розуміти переживання іншої людини, передбачати реакції та прогнозувати психологічний стан і поведінку інших. Низький рівень дійової емпатії свідчить про нездатність надавати дієву підтримку іншій людині. Можна припустити, що емпатійне відображення у таких осіб відбувається у вигляді емоційного співпереживання та свідчити про наявність у цих осіб труднощів із глибоким розумінням індивідуальності іншого та з його прийняттям.

Для вивчення особливостей прояву товариськості у осіб з високим та низьким рівнем емоційного вигорання нами були побудовані профілі формально-динамічних показників товариськості, результати яких зображено на рис. 2.

Аналіз профілів товариськості допоміг описати специфіку її прояву в кожній досліджуваній групі.

Отже, представники групи з низьким рівнем емоційного вигорання демонструють високий рівень товариськості. Таким особам властиве активне ставлення та інтерес до світу та інших людей, здатність йти на контакт, зав'язувати нові знайомства, легко включатися в розмову з власної ініціативи.

Ці особи характеризуються схильністю до широкого кола спілкування, прагненням до великої компанії, швидкістю та

легкістю вступу в контакт із незнайомими людьми, відчуттям комфорту в невідомій обстановці. Вони проявляють виразність міміки, пантоміми, динаміку рухів, змінюють інтонацію голосу, швидкість мовлення у процесі комунікації. Повною мірою використовують засоби виразного мовлення, демонструючи зовнішню виразність почуттів та емоцій, що виникають і виявляються у процесі спілкування. Їх можна назвати емоційно експресивними.

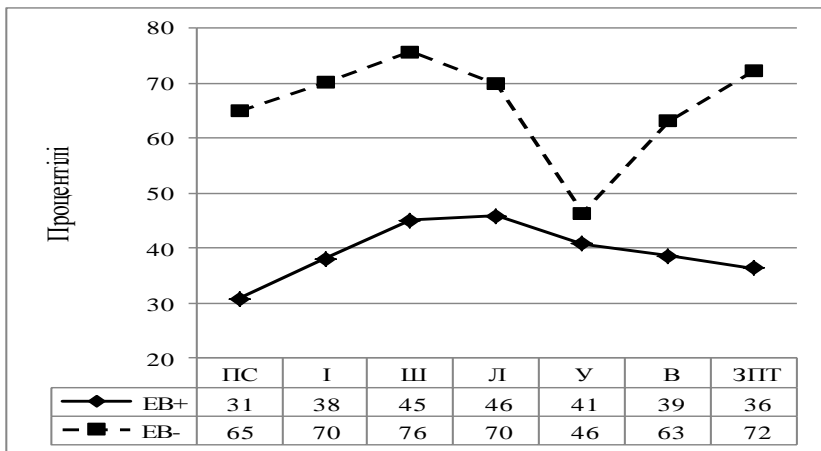


Рис. 2. Профілі товариськості груп осіб із високим та низьким рівнем емоційного вигорання

У представників групи осіб з високим рівнем емоційного вигорання усі параметри товариськості показують низькі значення. Таким особам притаманні труднощі вступу в соціальні контакти та в спілкуванні із незнайомими людьми. Для них характерною є рідкість зав'язування знайомств, відсутність бажання проводити вільний час серед широкого кола людей та небажання підтримувати нові знайомства, вони не виявляють ініціативність у спілкуванні, не починають першими розмову з незнайомими людьми та не стають ініціаторами знайомств.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що специфічними особливостями спілкування осіб, які переживають емоційне вигорання, є труднощі в міжособистісних стосунках, наявність побоювань перед соціальним оточенням або неприйняття оточення.

Можна припустити, що це пов'язано з емоційним перевантаженням стосунків та спробою кількісно та якісно їх зменшувати.

У результаті дослідження було виявлено особливості співвідношення показників професійно значущих комунікативних якостей особистості психолога з показниками емоційного вигорання. У **перспективі** дослідження цікаво було б розглянути, за яких умов емпатія та товариськість можуть сприяти виникненню синдрому емоційного вигорання.

Література

- Бойко, В.В.** (1999). *Синдром «емоціонального вигорання» в професіональному общении*. Санкт-Петербург: Питер.
- Долинська, Л.В.** (2000). Забезпечення сучасних потреб освіти шляхом підготовки вчителя-психолога. *Українська еліта та її роль у державотворенні: наукові записки*, 1, 25–29. Київ.
- Масляч, К.** (б.г.). *Профессиональное выгорание: как люди справляются*. Взято с <http://www.5ballov.ru/referats/preview/72429/6>.
- Санникова, О.П., & Орищенко, О.А.** (2001). Диагностика содержательных показателей эмпатии: апробация оригинального теста. *Наука і освіта*, 6, 54–57.

References

- Boiko, V.V.** (1999). *Sindrom «emotionalnogo vygoraniia» v professionalnom obshchenii* [*«Burnout» syndrome in professional communication*]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Dolynska, L.V.** (2000). Zabezpechennia suchasnykh potreb osvity shliakhom pidhotovky vchytelia-psykholoha [The provision of modern educational needs through training teacher psychologist]. *Ukrainska elita ta yii rol u derzhavotvorenni: naukovy zapysky – Ukrainian elite and the role of the government: Science notes*, 1, 25–29. Kyiv [in Ukrainian].
- Maslach, K.** (n.d.). *Professionalnoe vygoranie: kak liudi spravliaiutsia* [*Professional Burnout: How People Cope*]. Retrieved from <http://www.5ballov.ru/referats/preview/72429/6> [in Russian].
- Sannikova, O.P., & Orishchenko, O.A.** (2001). Diagnostika soderzhatelnykh pokazatelei empatii: aprobatciia originalnogo testa [Diagnosis of substantive indicators of empathy: testing the original test. Science and Education]. *Nauka i osvita – Science and education*, 6, 54–57 [in Russian].

Стаття надійшла 08 лютого 2019 р.

УДК 159.9:355.1

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6903-3984>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196298>

Бібліографічний опис статті: Попіль, М. (2019). Емпіричне дослідження впливу травмувального стресу на психічне здоров'я комбатантів. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія», 45, 100–113. doi: 10.24919/2312-8437.45.196298.*

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРАВМУВАЛЬНОГО СТРЕСУ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я КОМБАТАНТІВ

Анотація. У статті наведені результати емпіричного дослідження впливу травмувального стресу службово-бойової діяльності на психічне здоров'я комбатантів, вивчено особливості психоемоційного реагування та стан адаптаційних ресурсів бійців. У нашому дослідженні перша група (65 % військовослужбовців) характеризувалася достатнім рівнем психологічної готовності до виконання завдань, середнім рівнем тривожності, адекватними умовам, добрими адаптаційними ресурсами. До другої групи (20 % комбатантів) належав особовий склад з високим рівнем психологічної готовності до виконання покладених завдань, низьким рівнем тривожності та високими адаптаційними ресурсами. З урахуванням достатньої професійної підготовки з першої та другої групи військовослужбовців доцільно формувати ударні передові підрозділи. Висока боєздатність підрозділів, які сформовані з військовослужбовців цих груп, а також мінімальні санітарні, психогенні та безповоротні втрати будуть позитивно впливати на морально-психологічний стан особового складу, їхню готовність до виконання службово-бойових завдань.

Третю та четверту групи (10 % та 5 % особового складу відповідно) військовослужбовців можна охарактеризувати як

осіб з незадовільним рівнем психологічної готовності до виконання поставлених завдань, недостатнім рівнем адаптаційних ресурсів, високою тривожністю та загалом низькою професійною працездатністю. Під час виконання службових завдань у зоні проведення бойових дій саме з цих військовослужбовців формується найбільша кількість безповоротних, санітарних та психогенних втрат. Тому таких осіб доцільно використовувати в підрозділах забезпечення поза зоною ведення бойових дій.

Комплексний аналіз отриманих даних свідчить, що участь у бойових діях не проходить безслідно для військовослужбовців, що актуалізує необхідність розробки організованого психологічного впливу, спрямованого на відновлення стану їх психічного здоров'я, успішної адаптації до мирного життя, повноцінного повернення в сім'ю та суспільство.

Ключові слова: військовослужбовець; службово-бойова діяльність; травматичний стрес; посттравматичні стресові розлади; психічне здоров'я; адаптаційні ресурси.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6903-3984>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196298>

To cite this article: Popil, M. (2019). Empiryczne doslidzhennia vplyvu travmuvalnogo stresu na psykhične zdorovia kombatantiv [The empirical research of the effect of traumatic stress on the combatants' mental health]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Psykhohiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, 45, 100–113. doi: 10.24919/2312-8437.45.196298 [in Ukrainian].

THE EMPIRICAL RESEARCH OF THE EFFECT OF TRAUMATIC STRESS ON THE COMBATANTS' MENTAL HEALTH

Abstract. *The article presents the results of empirical research of the effect of traumatic stress on the combatants' mental health; the features of psycho-emotional reaction and adaptation resources of fighters have been studied. In our research the first group (65% of*

servicemen) was characterized by a sufficient level of psychological readiness for tasks, average level of anxiety, adequate conditions and good adaptation resources.

The second group (20% of combatants) included officers with a high level of psychological readiness to complete tasks, anxiety's low levels and high adaptation resources. It is advisable to form shock front units, based on the sufficient professional training of the first and second groups of servicemen. The high combat capability of the units, which are formed from the servicemen of these groups as well as the minimal sanitary, psychogenic and irreversible losses, will have a positive impact on the moral and psychological condition of the officers and their readiness to perform military-combat tasks.

The third and fourth groups (10% and 5% of the personnel respectively) can be described as the ones with the poor level of psychological readiness to complete the tasks, insufficient level of adaptation resources, high anxiety and generally low professional efficiency. The greatest amount of irreversible, sanitary and psychogenic losses is formed precisely from these servicemen during the performance of their tasks in the combat zone. Therefore it is advisable to use such contingent in off-duty security units.

The comprehensive analysis of the obtained data shows that participation in the fighting takes its toll on the servicemen and it actualizes the necessity of working out a psychological impact aimed at restoring their mental health, successful adaptation to a peaceful life, full return to their families and society.

Keywords: *serviceman; combat service; traumatic stress; post-traumatic stress disorders; mental health; adaptation resources.*

Постановка проблеми. Шостий рік на сході нашої країни військовослужбовці Збройних Сил України виконують службово-бойові завдання, які розпочалися у квітні 2014 р. на території Донецької та Луганської областей. Їхня діяльність проходить в екстремальних умовах, вона відрізняється від інших видів професійної активності постійним нервово-психічним напруженням, фізичними перевантаженнями та високим ризиком для життя й здоров'я особового складу. У відповіді Управління верховного комісара ООН із прав людини на запит Радіо Свобода йдеться про загальну кількість жертв військової агресії в Україні (з 14 квітня 2014 р. до 31 жовтня 2019 р.) 41 000–44 000 осіб: 13 000–13 200 загиблих (щонайменше 3 345 цивільних осіб, у тому числі

298 загиблих на борту рейсу МН17 «Малайзійських авіаліній» 17 липня 2014 р., приблизно 4 100 українських військових і 29 000–31 000 поранених (приблизно 7 000–9 000 цивільних осіб, 9 500–10 500 українських військових (Сайт «Радіо Свабода», б.р.). Продовження військової агресії, постійне зростання жертв й потерпілих, збільшення числа учасників бойових дій *гостро актуалізує потребу* проведення комплексу заходів відновлювального супроводу, подальшої адаптації та інтеграції комбатантів у суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові пошуки, присвячені вивченню зміни психоемоційного стану людини під впливом травмувального стресу, спочатку здійснювали здебільшого клініцисти (В. Галенко, J. Erichsen, Е. Залкінд, Е. Краепелін, Н. Орпенгейм, М. Соловйова, Е. Stierlin та ін.). Останніми десятиліттями до розв'язання цих проблем підключилися й психологи, які внесли істотний науковий внесок у дослідження детермінант та механізмів впливу бойового стресу, особливостей розвитку та перебігу посттравматичного стресового розладу. Так, серед вітчизняних та зарубіжних дослідників питання, що пов'язані з різними аспектами надання психологічної допомоги військовослужбовцям, розглядали: Г. Акімов, П. Волошин, О. Чабан (наслідки бойових психічних травм); А. Бравес, В. Гічун, В. Ковтун, О. Коржиков, Ю. Лях (медико-соціальні аспекти реабілітації військовослужбовців); В. Коханов, В. Краснов, І. Малкіна-Пих, Н. Тарабрина (психологія посттравматичного стресу) та ін.

Зміни психофізіологічного стану військовослужбовців під час ведення бойових дій у Чечні досліджував В. Новіков. Отримані результати дали підстави вважати, що при тривалому перебуванні у зоні бойових дій у військовослужбовців погіршувалися загальне самопочуття та психологічні характеристики, зокрема, збільшувалася ситуативна тривожність, спостерігалися ознаки акцентуацій особистості, імпульсивність та демонстративність (Новіков, 1996).

Схожі дані при дослідженні соціально-психологічної адаптації військовослужбовців після їхнього повернення із зони АТО отримали вітчизняні науковці О. Колесніченко, Я. Мацегора, І. Приходько. Було виявлено низький рівень соціальної та особистісної адаптації до повсякденних умов службово-бойової діяльності

у 25 % офіцерів, 33 % військовослужбовців за контрактом та 22 % військовослужбовців строкової служби (Приходько, Колесніченко, Мацегора та ін., 2014).

Українська дослідниця Н. Пенькова зауважує, що інтенсивність прояву реакцій комбатанта великою мірою визначається його донозологічними характеристиками, які бувають непомітними у звичайних умовах, проте у ситуаціях травмувального впливу можуть загострюватися й трансформуватися у «хронічні зміни особистості» або як окрема діагностична категорія «посттравматичні стресові розлади» (Пенькова, 2015).

Грунтовне вивчення як внутрішніх, так і зовнішніх детермінант бойового стресу було проведено молодією вченою К. Кравченко. Авторка серед *зовнішніх причин* виділяє: *бойові* (вид, умови, тривалість та інтенсивність бойових дій, особливості застосовуваної зброї, експлуатації бойової техніки, надійність засобів захисту, тимчасові природно-географічні, погодно-кліматичні умови, обсяг і співвідношення втрат сторін, ступінь ізольованості від основних сил з'єднань і частин, що діють на полі бою) та *соціально-альні* (ставлення до війни у суспільстві, ступінь популярності війни у свідомості мас, зрозумілість і внутрішнє прийняття цілей війни, представленість соціальних, економічних, національних, релігійних інтересів, згуртованість військового підрозділу, чітке і авторитетне керування бойовими діями). Серед *внутрішніх детермінант*, на думку вченої, головну роль відіграватимуть саме індивідуальні-психологічні особливості людини, її фізіологічна, емоційно-вольова та когнітивна сфери (Кравченко, 2016). Проведені дослідження з означеної теми свідчать, що незалежно від інтенсивності психоемоційних навантажень зміна структури психологічних характеристик комбатантів має в основному негативний характер.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. П'ять років військового конфлікту привернуло особливу увагу науковців та практиків до проблеми дослідження психічних станів комбатантів та сприяло появі значного інтересу до означеної проблематики. Попри вагомий доробок, результати аналізу наукових джерел свідчать, що вітчизняною наукою ще недостатньо вивчено психологічні аспекти впливу травмувального стресу на особистість, сьогодні немає

єдиних методологічних підходів щодо організації психологічної, професійної та соціальної реабілітації учасників бойових дій, відсутні державні програми, присвячені комплексному вивченню проблем комбатантів та запобіганню виникнення серед ветеранів посттравматичних стресових розладів.

Мета статті – дослідити особливості психоемоційного стану комбатантів та виявити адаптаційні ресурси бійців.

Виклад основного матеріалу. В умовах бойових дій психіка військовослужбовця піддається безлічі різноманітних впливів. Деякі із них сприяють мобілізації та концентрації фізичних і психологічних можливостей військовослужбовця, підвищенню бойової активності, сміливості, самовідданості, інші навпаки, дезорганізують діяльність воїна, блокують доступ до наявних резервів організму, зривають роботу нервової системи й психіки, деформують поведінку людини, її реакцію на зовнішні подразники, погіршують соматичний стан, порушують систему соціальних стосунків, сімейних взаємин, формують виникнення адикцій, психічних розладів, суїцидальних сценаріїв тощо.

Із метою вивчення особливостей зміни психоемоційного стану комбатантів ми провели емпіричне дослідження, яким було охоплено 80 військовослужбовців (офіцери, військовослужбовці військової служби за контрактом, військовослужбовці строкової служби), які брали безпосередню участь у виконанні службово-бойових завдань.

Проведення діагностичної бесіди дало змогу констатувати, що безпосередньо перед виконанням службово-бойового завдання військовослужбовці перебували у таких емоційних станах, як: емоційний тонус, зацікавленість, комфортність, психічна активність, самовпевненість, піднесення, енергійність, спокій, агресивність, тривожність (середній рівень), фрустрація, нервово-психічне напруження (низький рівень).

Після повернення із зони бойових дій психодіагностичне дослідження, котре ми знову розпочали з короткої бесіди, показало різке зниження емоційного тонусу, притаманність пригніченого настрою, зниження психічної активації та самовпевненості. Нами також було виділено низку чинників, які, на думку військовослужбовців, мали найбільше значення у виникненні психічних проблем, у тому числі фонові психотравмувальні фактори бойо-

вої обстановки (тривале перебування в умовах війни, інтенсивність бойових дій, невизначеність, заборона відкривати вогонь, туга за рідними тощо), особливості індивідуальних реакцій на вітальну загрозу, психічний та загальний шок у момент поранення тощо. Хлопці також відмічали бажання зняти нервово-психічне напруження алкоголем, помітними були спалахи агресії, гніву при споминах про пережиті події. Проте майже всі зауважували, що незважаючи на певний дискомфорт і переживання за можливі невдачі – загалом вони почувалися впевненими господарями становища й мали високий рівень патріотичної мотивації.

Комбатанти були обстежені за допомогою комплексу *психодіагностичних методик, а саме: «Опитувальник травмального стресу» (ОТС, автор І. Котєнєв)* визначає у людини ознаки гострого стресового розладу та посттравмувальних порушень; *«Шкала реактивної та особистісної тривожності» (ШРОТ) авторів Ч. Спілберга – Ю. Ханіна*, дає можливість диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну властивість, і як стан, що пов'язаний із поточною ситуацією, у якій перебуває людина; *«Опитувальник оцінки стану адаптації» (ОСАДА автор С. Яковенко)* дає змогу оцінити рівень адаптації військовослужбовця до психотравмувальної ситуації.

За вираженістю ознак напруження та травмального стресу було виділено *чотири групи військовослужбовців*, чії показники адаптації до перебування у стресових умовах службової діяльності мали значущі відмінності. У нашому дослідженні ми скористалися типізацією адаптаційних ресурсів особистості у військовослужбовців, запропонованою й описаною українськими дослідниками Я. Мацегора, І. Приходько та Н. Пенькової (Пенькова, 2015; Приходько, Колесніченко, Мацегора та ін., 2014).

Зведені психометричні характеристики наведені у табл. 1. Ці показники збільшуються від першої до третьої групи, але логіка змін особистісної та реактивної тривожності дещо інша.

Так, у першій групі (65 %) майже за усіма показниками адаптивності діагностовано напруження без загрози для особистості, яке перебуває у межах норми. Однак при хронічному перебігу воно може мати негативні наслідки для психіки військовослужбовців. Про високу вірогідність розвитку такого сценарію

Таблиця 1

Зведені психометричні характеристики дослідження психоемоційного стану комбатантів

ШКАЛИ	ГРУПИ					ЗНАЧУЩІ ВІДМІННОСТІ						
	ГР. 1 2	ГР. 2 3	ГР. 3 4	ГР. 4 5	ГР. 5 6	t 1-2	t 1-3	t 1-4	t 2-3	t 2-4	t 3-4	
1												
	МЕТОДИКА ШРОТ											
РЕАКТИВНА	37,11 ±	33,44 ±	37,50 ±	40,5 ±	2,95*							
ТРИВОГ А	5,75	5,33	2,83	3,8		0,33	1,66	2,78*	3,19*		1,38	
ОСОБИСТ.	34,25 ±	29,96 ±	29,0 ±	34,25 ±	3,37*							
ТРИВОГ А	4,93	5,73	9,27	5,3		1,58	0,0	0,28	1,48		1,24	
	МЕТОДИКА ОСАДА											
Задоволеність собою, своїм психічним станом	8,41 ±	10,96 ±	13,0 ±	6,0 ±	7,34*							
Задоволеність ситуацією, її динамікою	1,84	1,40	0,0	0,0		22,30*	11,73*	7,29*	17,7*		—	
Задоволеність сферою міжособистісних стосунків	8,65 ±	9,68 ±	12,0 ±	6,50 ±	3,64*							
Задоволеність своїм функціональним станом	1,29	1,22	0,0	0,58		6,66*	23,16*	9,55*	8,43*		19,1*	
Задоволеність сферою життєдіяльності	8,38 ±	8,52 ±	9,0 ±	7,50 ±	0,48							
Задоволеність своїм функціональним станом	1,68	1,19	0,0	1,73		3,33*	0,99	2,01*	1,14		1,73	
Задоволеність сферою життєдіяльності	8,15 ±	8,24 ±	8,0 ±	6,0 ±	0,19							
Задоволеність своїм функціональним станом	1,58	2,24	0,0	0,0		0,85	12,2*	0,54	5,0*		—	
Задоволеність сферою життєдіяльності	9,18 ±	9,56 ±	14,0 ±	7,0 ±	0,75							
Задоволеність своїм функціональним станом	1,95	2,31	0,0	0,82		22,1*	4,70*	9,61*	4,2*		17,15	
Задоволеність сферою життєдіяльності	42,76 ±	46,96 ±	56,0 ±	33,0 ±	2,98*							
ЩДСУМОК	5,52	6,33	0,0	1,41		21,4*	10,4*	7,14*	9,6*		32,5*	
	МЕТОДИКА ОТС											
І – неправда	15,41 ±	10,56 ±	19,0 ±	13,50 ±								
Аг – агравачії	2,57	0,51	0,00	3,42		15,93*	1,10	83,30*	1,72		3,22*	
Аг – агравачії	6,55 ±	9,88 ±	12,0 ±	6,0 ±	9,48*							
Аг – агравачії	2,57	1,01	0,0	0,82		19,0*	1,10*	10,46	8,5*		14,7*	

Продовження табл. 1

D1 – дисиммуляція	7,54 ± 3,24	9,08 ± 3,55	11,0 ± 0,0	7,25 ± 3,86	1,94*	9,57*	0,15	2,71*	0,89	1,94*
ПТСР	112,5 ± 11,42	137,6 ± 5,07	172,0 ± 0,0	84,25 ± 4,57	15,3*	46,5*	10,8*	33,9*	21,*	38,3*
A (I) – подія травми	9,70 ± 1,44	8,80 ± 2,53	11,0 ± 0,0	6,50 ± 0,58	1,69	8,05*	9,67*	4,34*	3,94*	15,5*
B – повторне переживання травми	20,71 ± 3,28	31,24 ± 2,03	39,0 ± 0,0	13,50 ± 2,89	19,2*	49,80*	4,84*	11,8*	19,1*	17,6*
C – симптоми уникання	31,30 ± 6,29	33,92 ± 3,55	46,0 ± 0,0	25,00 ± 3,83	2,62*	20,89*	3,09*	17,0*	4,37*	10,9*
D – симптоми гіперактивності	33,01 ± 4,35	44,52 ± 4,05	54,0 ± 0,0	24,75 ± 3,77	12,1*	43,12*	4,24*	11,7*	9,62*	15,5*
F – дистрес і дезадаптація	17,81 ± 3,21	19,12 ± 1,01	22,0 ± 0,0	14,50 ± 2,38	3,18*	11,68*	2,66*	14,2*	3,83*	6,30*
GSR	104,63 ± 9,6	131,92 ± 3,5	170,0 ± 0,0	75,00 ± 2,94	21,1*	60,47*	16,22*	53,6*	34,8*	64,5*
b – дисоціативні симптоми	16,09 ± 2,51	22,56 ± 0,51	33,0 ± 0,0	14,00 ± 2,31	21,7*	60,35*	1,76	103,*	7,38*	16,4*
c – симптоми «вторгнення»	19,28 ± 3,25	27,80 ± 2,53	34,0 ± 0,0	12,25 ± 2,99	13,6*	40,49*	4,57*	12,2*	9,86*	14,5*
d – симптоми уникнення	7,61 ± 2,06	7,68 ± 1,52	10,0 ± 0,0	3,25 ± 0,50	0,18	10,37*	12,84*	7,63*	11,2*	27,0*
e – симптоми гіперактивності	38,23 ± 5,58	51,08 ± 3,55	62,0 ± 0,0	29,75 ± 4,92	13,6*	38,09*	3,34*	15,4*	8,32*	13,1*
f – дистрес і дезадаптація	13,73 ± 3,36	14,0 ± 0,0	20,0 ± 0,0	9,25 ± 5,25	0,73*	16,68	1,69	–	1,81	4,09*
depress	38,56 ± 8,56	47,76 ± 2,03	59,0 ± 0,0	39,0 ± 5,72	8,85*	21,35*	0,15	27,7*	3,03*	7,0*

Примітка. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,0$.

свідчить низький рівень задоволеності життям, який діагностовано в цій групі. Майже всі показники травмувального стресу в першій групі перебувають у межах норми, виняток становлять показники за шкалою «С – симптоми уникнення» та «F – дистрес і дезадаптація», які можна позначити як середньовисокі.

Звертає увагу на себе і те, що в першій групі найвищі показники особистісної тривожності ($34,25 \pm 4,93$) і досить висока шкала «А – подія травми» ($9,70 \pm 1,44$) порівняно з іншими групами оцінки. Можна припустити, що саме висока здатність до передбачення негативних наслідків подій і критичне ставлення до своїх можливостей, які відображаються на збільшенні показників особистої тривожності, дистресу й оцінки небезпечності ситуації, помножені на стратегію уникнення прогнозованої небезпеки, забезпечують меншу травматизацію особистості в актуальній ситуації, зменшують вірогідність розвитку ПТСР. Отже, цей тип адаптації військовослужбовців до екстремальної ситуації можна позначити як *«тривожний (прогнозує небезпеку)»*.

Для другої групи (20 %) характерним є деяке недооцінювання небезпеки подій, які вони переживають. Так, у цій групі діагностовано одні з найменших показників реактивної тривожності ($33,44 \pm 5,33$) і оцінки «Подій травми» ($8,80 \pm 2,53$). Окрім того, у цій групі менш вираженими є показники ГСР («b», «c», «e» – середньовисокі значення (60–70 Т), «d», «f» – середні (приблизно 50 Т) порівняно з показниками ПТСР (усі показники середньовисокі, перебували у діапазоні 60–70 Т). Така «непідготовленість» призводить до субекстремального рівня напруженості особистісних адаптаційних ресурсів в актуальній екстремальній ситуації, деякої незадоволеності собою, своєю здатністю контролювати конкретну ситуацію, її динаміку і власну життєдіяльність загалом. Проте попри набуті ознаки ПТСР, пережиті події не змінили їх загальної установки щодо навколишнього світу, який вони і надалі не сприймають як небезпечний і загрозливий (одні з найменших показників «особистої тривожності» ($29,96 \pm 5,73$)), не змінили їх відвертості, відкритості зовнішньому світу (найменші показники за шкалою «L – неправда» ($10,56 \pm 0,51$)). Отже, цей тип адаптації військовослужбовців до екстремальної ситуації можна позначити як *«відкритий до небезпеки»*.

Представники третьої групи (10 %) демонструють усі ознаки гострого стресового розладу, критичне напруження особистісних адаптаційних ресурсів. Проте ці показники поєднуються із найменшими з перших трьох груп показниками особистісної тривожності і досить високим (на загальному фоні показників методики ОСАДА цієї групи) рівнем задоволеності своїм функціональним станом ($8,0 \pm 0,0$). У цій групі також діагностовано найвищі показники за шкалою «L – неправда» ($19,0 \pm 0,0$), «Ag – агравація» ($12,0 \pm 0,0$) та «Di – дисимуляція» ($11,0 \pm 0,0$). Означені дані дають підставу припустити, що в цих військовослужбовців існують не тільки ознаки гострої стресової реакції, але є прагнення викликати співчуття, виправдати власну поведінку відомими даними про стрес, які могли бути поширеними серед особового складу під час проведення заходів із психологічної підготовки. На користь цього говорить і те, що представники цієї групи належали до різних військових частин і серед них були як військовослужбовці служби за контрактом, так і військовослужбовці строкової служби, але їхні показники виявилися майже тотожні (стандартне відхилення за всіма шкалами методик ОТС та ОСАДА дорівнює нулю). Отже, відображається не тільки індивідуальне переживання травмувальної ситуації, але й вже сформовано узагальнене уявлення військовослужбовців про особливості переживання бойового стресу і його наслідки на основі проведення типового психологічного лекторію. Виходячи з цього, цей тип адаптації військовослужбовців до екстремальної ситуації було позначено як «*віктимний (приймає роль жертви)*». Ми також вважаємо, що до цієї групи увійшли й ті військовослужбовці, які реально мають ознаки ГСР.

Дещо протилежні тенденції виявлено у *четвертій групі* (5 %), для представників якої характерним є демонстрація повної відсутності ознак ГСР, підкреслення високого рівня власних адаптаційних ресурсів особистості. При цьому вони мають найвищі показники реактивної тривожності ($40,50 \pm 3,87$), які іррадіюють і на особистісну тривожність ($34,25 \pm 5,32$). Можна припустити, що представники цієї групи, усвідомлюючи власну тривогу, намагаються її приховати від навколишніх (а можливо, і від самих себе), компенсувати зайвою бровою. Отже, цей тип

адаптації військовослужбовців до екстремальної ситуації було позначено як «*витісняючий (приховує свій страх)*» (не виключено, що наднизькі показники ГСР та ПТСР у деяких випадках є наслідком свідомого контролю відповідей під час роботи з методикою ОТС та ОСАДА).

Можемо припустити, що реальні показники переживання стресової ситуації у представників третьої і четвертої груп є дещо зміненими показниками ставлення до ситуації і себе в ній. Так, представники третьої групи підкреслюють наявність ознак гострого стресу і його негативних наслідків, а четвертої навпаки – їх приховують.

Висновки. Комплексний аналіз отриманих даних свідчить, що участь у бойових діях не проходить безслідно для військовослужбовців. У нашому дослідженні перша група (65 % військовослужбовців) характеризувалася достатнім рівнем психологічної готовності до виконання завдань, середнім рівнем тривожності, адекватними умовами, добрими адаптаційними ресурсами. До другої групи (20 % комбатантів) належав особовий склад із високим рівнем психологічної готовності до виконання покладених завдань, низьким рівнем тривожності та високими адаптаційними ресурсами. З урахуванням достатньої професійної підготовки з першої та другої групи військовослужбовців доцільно формувати ударні передові підрозділи. Висока боєздатність підрозділів, які сформовані з військовослужбовців цих груп, а також мінімальні санітарні, психогенні та безповоротні втрати, будуть позитивно впливати на морально-психологічний стан особового складу та їхню готовність до виконання службово-бойових завдань.

Третю та четверту групи (10 % та 5 % особового складу відповідно) військовослужбовців можна охарактеризувати як осіб із незадовільним рівнем психологічної готовності до виконання поставлених завдань, недостатнім рівнем адаптаційних ресурсів, високою тривожністю та загалом низькою професійною працездатністю. Під час виконання службових завдань у зоні проведення бойових дій саме з цих військовослужбовців формується найбільша кількість безповоротних, санітарних та психогенних втрат. Тому таких осіб доцільно використовувати в підрозділах забезпечення поза зоною ведення бойових дій.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є необхідність розробки організованого психологічного впливу, спрямованого на відновлення такого стану психічного здоров'я військовослужбовців, що дасть їм змогу досить ефективно розв'язувати бойові й службові завдання, успішно адаптуватися до мирного життя, повноцінно повернутися у сім'ю та суспільство.

Література

- Кравченко, К.О.** (2016). Психологічний вплив особливостей проведення антитерористичної операції на виникнення бойового стресу військовослужбовців. *Проблеми екстремальної психології*, 20, 95–110.
- Новиков, В.С.** (1996). Психофизиологическое обеспечение боевой деятельности военнослужащих. *Военно-медицинский журнал*, 4, 37–40.
- Пенькова, Н.Є.** (2015). Функціональний зміст моделі цільової психологічної готовності особистості військовослужбовця Національної гвардії України до службово-бойової діяльності у процесі проведення антитерористичної операції. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 17, 167–176.
- Приходько, І.І., Колесніченко, О.С., Мацегора, Я.В. та ін.** (2014). Психологічний супровід службово-бойової діяльності військовослужбовців Національної гвардії України в екстремальних умовах. *Честь і закон*, 3, 68–74.
- Сайт «Радіо Свабода». Взято 30 листопада 2019 р. з www.radiosvoboda.org/a/news-un-viyuna-ukraina-zhertvy/30271813.

References

- Kravchenko, K.O.** (2016). Psykhoholichnyi vplyv osoblyvostei provedennia antyterrorystychnoi operatsii na vynyknennia boiovoho stresu viiskovosluzhbovtziv [Psychological influence of features of carrying out anti-terrorist operation on the occurrence of combat stress of military officers]. *Problemy ekstremalnoi psykhologii – Problems of extreme psychology*, 20, 95–110 [in Ukrainian].
- Novikov, V.S.** (1996). Psikhofiziologicheskoe obespechenie boevoi deiatelnosti voennosluzhashchikh [Psychophysiological support of military activities of military officers]. *Voенno-meditsinskii zhurnal – Military Medical Journal*, 4, 37–40 [in Russian].
- Penkova, N.Ye.** (2015). Funktsionalnyi zmist modeli tsilivoi psykhoholichnoi hotovnosti osobystosti viiskovosluzhbovtzia Natsionalnoi hvardii Ukrainy do sluzhbovo-boiovoi diialnosti u protsesi provedennia antyterrorystychnoi

operatsii [Functional content of the model of the target psychological readiness of the personality of a serviceman of the National Guard of Ukraine to military service in the process of conducting an anti-terrorist operation]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of extreme and crisis psychology*, 17, 167–176 [in Ukrainian].

Prykhodko, I.I., Kolesnichenko, O.S., Matsehora, Ya.V. et al. (2014). Psykholohichniy suprovid sluzhbovo-boiovoi diialnosti viiskovosluzhbovtsiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy v ekstremalnykh umovakh [Psychological support of military service of the National Guard of Ukraine in extreme conditions]. *Chest i zakon – Honor and the Law*, 3, 68–74 [in Ukrainian].

Sait «Radio Svaboda» [Radio Liberty Website]. Retrieved November 30, 2019, from www.radiosvoboda.org/a/news-un-viyna-ukraina-zhertvy/30271813 [in Ukrainian].

Стаття надійшла 22 січня 2019 р.

УДК 316.6:37.015.311

СКОТНА Надія – доктор філософських наук, професор кафедри практичної психології, ректор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 24, вул. Івана Франка, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (skotna@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2929-8926>

АФАНАСЕНКО Валентина – доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри психології, Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 38, вул. Бидгощська, м. Черкаси, Україна, індекс 18000 (vallina_k911@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9219-7087>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197000>

Бібліографічний опис статті: Скотна, Н., & Афанасенко, В. (2019). Соціально-психологічні витоки розвивального простору освіти. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія», 45, 114–129.* doi: 10.24919/2312-8437.45.197000.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИТОКИ РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ

Анотація. Глобальні виклики прогресуючої складності вимагають оперативного й адекватного реагування на основі узгодженої та продуктивної особистої життєвої функції. Доречність нелінійних інноваційних непередбачуваних процесів існування у всій мінливості його змін та сценаріїв є основою творчого потенціалу людини. Творчий потенціал як синтез здібностей, характеристик та готовності і можливості продуктивної життєдіяльності формується у процесі навчальної взаємодії. Як результат, освіта стає всеохопливим процесом, що постійно функціонує. Виховання – це унікальний процес розвитку багатогранного досвіду буття, творення та розвитку духовності і продуктивного життєвого шляху. Освіта супроводжує особистісне екзистенціалістичне становлення та творчий розвиток у всьому різноманітті життєвих сенсів.

Продуктивний розвиток особистості бере свій початок від постійної динаміки освітнього простору. Особистісна потенціальна здатність до розвитку може бути реалізована в різних формах взаємодії: свідомої, несвідомої, прихованої та явної, формальної та неформальної тощо.

Навчальний простір визначається як необмежений територією та часом, нелінійний, динамічний і цілісний трансформаційний процес міжпредметного спілкування всередині інформаційної мережі глобальної комунікації. Він базувався на аналізі соціальних та психологічних агентів, які впливають на специфіку особистісного розвитку і реалізації творчого потенціалу. Освітній простір об'єднує об'єктивні, інформаційно-технологічні, емоційні, символічні, раціональні й інтелектуальні та інтуїтивно-духовні реалії: культурний та історичний досвід людства, сучасні знання про перспективи світу та людської цивілізації; архаїчне відчуття колективного несвідомого, досвід розвитку індивідуальної історії з трансперсональним досвідом; формально структурований, формалізований, спонтанно формалізований метод отримання знань; особистий, соціальний, транскультурний досвід; процеси інтеграції та диференціації, які визначають її динамічну стійкість.

Ключові слова: *освіта; простір освіти; розвиток; становлення; трансформація; особистість; творчий потенціал.*

SKOTNA Nadiya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Practical Psychology, Rector, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24 Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (skotna@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2929-8926>

AFANASENKO Valentyna – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of the Cherkasy Regional Council, 38, Bydgoskhska Str., Cherkasy, Ukraine, postal code 18000 (vallina_k911@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9219-7087>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197000>

To cite this article: Skotna, N., & Afanasenko, V. (2019). Sotsialno-psykholohichni vytoky rozvyvalnoho prostoru osvity [Socio-psychological resources of the developing space of education]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Psykhologhiia» – Problems of*

Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 45, 114–129. doi: 10.24919/2312-8437.45.197000 [in Ukrainian].

SOCIO-PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF THE DEVELOPING SPACE OF EDUCATION

Abstract. *Global challenges of progressing complexity require prompt and adequate response on the basis of coherent and productive personal vital function. Relevancy to non-linear innovative unpredictable processes of existence in all the variability of its changes and scenarios is the foundation of the person's creative potential. Creative potential, as the synthesis of abilities, characteristics and readiness and possibility of productive vital functioning, is formed in the process of educational interaction. As a result, education becomes an all-encompassing and permanently functioning process. Education is a unique process of the development of a multifaceted experience of being, creation and development of spirituality, and fulfillment of productive life. Education is accompanying personal existentialistic formation and creative development in all the diversity of life senses.*

Productive development of the personality originates from education space permanent dynamics. Personal potential ability to develop may be implemented in various forms of interaction: conscious, unconscious, latent and explicit, formal and informal, etc.

Education space is defined as territory and time unrestricted, non-linear, dynamic and holistic transformational process of inter-subjective intercourse within information network of global communication. It was based on analyses of social and psychological agents which influence the specifics of personal development and realization of creative potential. Education space integrates objective, informational and technological, emotional, symbolic, rational and intellectual and intuitional and spiritual realities: cultural and historical mankind experience, modern knowledge about the world and human civilization perspectives; archaic sense of the collective unconscious, experience of developing individual history with transpersonal experience; formal structured, formalized, spontaneously formalized method of gaining knowledge; personal, social, trans-cultural experience; processes of integration and differentiation which determine its dynamic stability.

Keywords: *education; education space; development; formation; transformation; personality; creative potential.*

Постановка проблеми. Сучасній науковій картині світу властиве загострення проблеми вибору життєвих стратегій розвитку людства. Тому й сучасна людина передбачає не лише сповідування певної культурної традиції, а й можливості культурної трансгресії на основі унікальності особистісного вчинку та творення нових ціннісних засад культурного простору, адекватних світові, що постійно розвивається. Багатовекторний процес розгалуження комунікаційних та інформаційних мереж, що визначають світовий простір й інтегрують цивілізацію в єдину цілісну систему, відкриває людині нові можливості разом із високими вимогами до здатності їх осягнути. Життєздатність людини в мережевому суспільстві, релевантність нелінійним інноваційним і непередбачуваним процесам буття в усій варіативності його можливих змін і сценаріїв ґрунтує унікальний ресурс – творчий потенціал особистості. Як синтез здібностей, властивостей та готовності й можливості людини до продуктивної життєдіяльності, творчий потенціал конститується в освітній взаємодії.

У зв'язку з розумінням освіти як частини соціального простору, де формується здатність людини бути суспільно цінною особою і реалізувати свій природний потенціал творчості й активності, саме освіті належить визначальна роль у розв'язанні нагальних проблем сучасності.

Освіта є унікальним для людини процесом освоєння багатогранного досвіду буття, розвитку і побудови духовного світу, продуктивного життєздійснення особистості. Її можна розглядати в сукупності функцій різних соціальних інститутів, під впливом яких відбувається пізнання і становлення особистості. Освіта є супроводом її буттєвого здійснення та творчого розвитку в усьому різноманітті життєвих сенсів.

Аналіз останніх досліджень проблеми. Фундаментальні дослідження щодо обґрунтування проблем і перспектив сучасної освіти представлені працями В. Андрущенка, В. Беха, В. Кременя, М. Култаєвої, С. Курбатова, В. Лутая, І. Предборської, В. Скотного, Н. Скотної, В. Молодиченка та ін. Проблематика динаміки пізнання й розвитку у викликах сучасної цивілізації та парадигмах розвитку системи освіти висвітлена в роботах вітчизняних дослідників: М. Бойченка, В. Возняка, Л. Горбунової,

Н. Скотної, І. Степаненко, та ін. У зарубіжних наукових джерелах акцентовано на визначальності параметру трансформативності освіти в сучасну епоху (Дж. Мезіроу).

Досліджуючи роль інформаційно-комунікаційної революції у сучасному світі як чинника генералізації трансгресії за бар'єри парадигм, раціональностей, соціокультурних і національних цілісностей; формування трансверсального мислення, спрямованого на встановлення переходів між відмінностями, Л. Горбунова (2015) вказує на актуальність створення світового освітнього простору з метою реалізації інтересів як окремої особистості, суспільства, так і людської цивілізації загалом.

На необхідності революції у шкільній галузі наполягає Кен Робінсон (Кен Робінсон та Лу Ароніка в праці «Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту») (Робінсон & Ароніка, 2016) переконують, що всі діти талановиті, однак у школі цього не визнають і не цінують. Автори вважають наш час сприятливим для змін в освітній галузі шляхом персоналізації освіти, зміни навчальної програми, методики викладання й оцінювання, а відтак – шкільної культури. Освіта має забезпечувати відповідні умови для того, щоб люди досягали в ній успіху. Запропонована авторами альтернативна концепція органічної освіти спрямована на інтелектуальний, фізичний, духовний та соціальний розвиток учнів. Органічна освіта передбачає усвідомлення взаємозалежності усіх складників розвитку як для кожного учня, так і для усієї спільноти. Освіта має бути зорієнтована на розвиток талантів і потенціалу усіх учнів, незалежно від їхнього соціального стану чи життєвих обставин. Органічна освіта створює максимально сприятливі умови для розвитку учнів на засадах співчуття, досвіду та здорового глузду (Робінсон & Ароніка, 2016, с. 63).

Розуміння розвивального потенціалу освіти орієнтує на доцільність наукових розвідок проблеми психологічних витоків простору освіти, а також рефлексії перспектив освіти як простору розвитку творчого потенціалу людини в умовах трансформації сучасного світу. Необхідність усунення суперечностей між об'єктивною потребою суспільної та освітньої практики щодо становлення творчої особистості та недостатньою розробленістю відповідних концептуальних і науково-теоретичних засад урахуванням

вимог і викликів сучасного світу загострює актуальність науково-психологічних пошуків. Сучасність потребує включення еволюційного режиму розвитку особистості як перманентної властивості. Розвиток не може бути статичною заготовкою чи спрямуванням на певний результат, який стабільно задовольнятиме людину і суспільство. Глобальні виклики прогресуючої складності потребують оперативної й адекватної взаємодії на основі когерентної продуктивної життєдіяльності особистості. За таких умов освіта набуває характеру всеохоплювального і постійно діючого процесу. Формальна освіта виявила обмеженість у підході до процесу навчання, пов'язаного із конкретним віковим періодом. Навіть за умови, що для визначених для формальної освіти вікових періодів характерна сензитивність до пізнання, навчання та формування умінь і навичок, сучасне життя доводить, що зріла з погляду вікової періодизації людина потребує освітнього розвитку. Набутий і зарезервований значний обсяг академічних знань, висококваліфікованих умінь і досконалих операційних навичок у високорейтинговому закладі освіти уже за його межами виявляє нерелевантність запитам суспільства і вимагає продовження навчання і розвитку необхідних компетентностей для продуктивної життєдіяльності. Актуальність проблеми освіти для дорослих репрезентує принципову неможливість її завершення. Потенційна здатність особистості до розвитку може бути реалізована у різноманітних формах взаємодії: свідомих несвідомих, латентних і явних, формальних і неформальних, тощо.

Метою статті є висвітлення результатів наукової рефлексії проблеми соціально-психологічних витоків простору освіти як визначального чинника розвитку особистості та розкриття її творчого потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Передумови розвитку особистості закладені до її народження. Сучасні знання ембріології, гістології, психології, клінічні та експериментальні дослідження внутрішньоутробного періоду є переконливим доказом, що емоційний, психологічний та інтелектуальний розвиток особистості розпочинається ще у внутрішньоутробному періоді. С. Шиндлер і Х. Зімпріх уважають, що у пренатальний період (грец. *pre* – до; лат. *natus* – народження) розвиток дитини визначає спільне життя з матір'ю, тому зміни перебігу життєвих процесів у жінки перед-

бачають відповідні зміни в розвитку і реалізації генетичного потенціалу пренейта в його життєвому сценарії (Schindler & Zimprich, 1983).

На основі новітніх даних ембріології поведінки значущість пренатального досвіду обґрунтовує автор теорії мікропсихоаналізу С. Фанті (Фанти, 1995). Він стверджує, що плід є ультрочутливим рецептором материнської психосоматики та навколишнього середовища. Окрім того, мати передає плоду свій психічний стан (свідомий та несвідомий), свої страхи та тривоги. Вона ніби підпорядковує його своїм відчуттям, сприйманням та своїм біологічним функціям. Таким чином, несвідомий досвід взаємодії з матір'ю на пренатальному рівні є сукупністю чуттєвого сприймання, що закладає основу для розвитку і набуття знань. А. Бертін (Бертин, 1992), Д. Чемберлен (2005), Т. Верні (Верни, 1994) розглядають його як активний процес не лише між матір'ю і дитиною, а й між матір'ю, батьком і навколишнім середовищем. На переконання Н. Подобед, плід може отримувати інформацію «на клітинному рівні» (Подобед, 2001). «У жодному із моментів свого подальшого життя людина не розвивається так інтенсивно, як у пренатальному періоді, починаючи з клітини і перетворюючись у досконалу істоту, що має дивовижні здібності і незгасне прагнення до знань» (Подобед, 2001, с. 27). На думку дослідниці, виховання і навчання у пренатальному періоді відбувається в основному за рахунок «вбирання інформації». Так пренатальний досвід є базовим складником простору освіти.

Експериментально доведена можливість навчання пренейтів як за умови безпосереднього впливу на їхні тактильні та слухові аналізатори, так і опосередковано через матір. При систематичному й цілеспрямованому подразненні аналізаторів відбувається активізація нейронів, стимулюється процес утворення міжнейронних зв'язків. А. Бертін, М. Комова, Н. Чичеріна, Ф. Долто, Ф. Вельдман розробили метод афективного, психотактильного контакту – «гаптономія» (грец. Napsis – чіпати). Вплив на тактильний аналізатор може поєднуватися із впливом на слух.

Евристично цінною для розуміння простору освіти є динамічна концепція розвитку Г. Аммона (Аммон, 1995), згідно з якою на симбіотичному рівні під впливом міжособистісних стосунків із первинною групою, найперше із матір'ю, можна виз-

начити спрямування розвитку особистості: за конструктивним, деструктивним або дефіцитарним шляхом. Деструктивним характеру розвиток набуває внаслідок неможливості освоєння нового досвіду через негативну позицію матері стосовно пізнавальної активності малюка. Дефіцит досвіду реалізації конструктивної агресії та творчості під захистом симбіозу блокує розвиток і зумовлює високий рівень деструктивної агресії. Досвід позитивних і постійних симбіотичних стосунків стає основою для розвитку, метою якого є постійне розширення меж Я чи забезпечення їхньої гнучкості та творчої автономії.

Розвиток психічних і моторних функцій дітей Дж. Боулбі пов'язує з близькістю, яка забезпечує безпеку, дає змогу займатися дослідницькою діяльністю, навчатися, адаптуватися до нових ситуацій. Отже, потреба в близькості для дитини – базова. Дж. Боулбі підкреслює важливість відчуття безпеки для розвитку Его дитини. Зниження рівня базальної тривоги, корелює з упевненістю у своїх силах, і можливістю спрямовувати діяльність на пізнання навколишнього світу. У випадку високої тривоги діяльність дитини спрямована на забезпечення безпеки (Боулбі, 2003).

Міждисциплінарні дослідження пренатального періоду розвитку особистості мають евристичну цінність для розвитку філософії освіти. Стає можливим і необхідним розширення рефлексивного поля проблем освіти та переміщення акцентів на неформальну освіту як на базовий інтегрований досвід емоційно-пізнавальних стосунків особистості. У контексті нашого дослідження виявлені показники можливості й готовності до розвитку на ранніх етапах онтогенезу свідчать про освітній потенціал і роль адекватного партнерства дорослих у створенні продуктивного простору освіти. Тому сім'я є важливим фундаментальним складником простору освіти.

У прикладних дослідженнях сім'ї як первинної групи З. Фрейдом (Фрейд, 1992), В. Джемсом (Джемс, 1993), Ж. Піаже (Піаже, 1969) зацентровано увагу на «місці існування» людини, значенні емоційної близькості членів сім'ї, ролі потреб і прагнень у історії її становлення і розвитку. На думку вченого, найважливіша фаза процесу соціальної адаптації особистості – етап дитячої соціалізації – відбувається у сім'ї. Він стверджує, що саме на цій стадії закладаються основи соціального життя людини,

формується і розвиваються її моральні уявлення, розумові здібності, а соціальна адаптація ґрунтована на імітації та ідентифікації, що зумовлює величезну роль безпосереднього соціального оточення дитини. Сім'я є первинним простором становлення особистості, її характеру, світогляду на основі способу життя близьких людей. Сім'я – одна із найбільш необхідних і основних ланок буття людини. Сім'я опосередковує зв'язки особистості та суспільства, виконуючи роль своєрідного медіатора культури, інформації. Виконуючи первинну адаптацію людини в суспільстві, сім'я стає первинним освітнім простором, у якому поєднана цілеспрямована соціалізація з розвитком індивідуального творчого потенціалу людини.

Значущість родини у творчому розвитку підкреслював І. Ільїн. У праці «Шлях духовного оновлення» він пише: «...людина починає своє життя в такій сім'ї, яку вона сама не створювала: це сім'я, заснована її батьком і матір'ю, у яку вона входить одним народженням, задовго до того, як їй вдається усвідомити саму себе і навколишній світ ... дитині не доводиться вибирати і вирішувати: батько і мати утворюють ніби ту встановлену для неї долю, яка випадає їй на її життєву долю, і цю долю вона не може ні відхилити, ні змінити – їй залишається тільки прийняти її і нести все життя. Те, що виходить із людини в її подальшому житті, визначене в її дитинстві: ...існують, звичайно, вроджені схильності і дари, але доля цих схильностей і талантів – розвинуться вони в подальшому або загинуть, а якщо розквітнуть, то як саме, – визначається в ранньому дитинстві. Ось чому сім'я є первинним лоном людської культури» (Ільїн, 1993, с. 142).

Сім'я, маючи освітнє навантаження, стає простором первинної освіти, у якому закладені настанови для розвитку. Далі І. Ільїн розглядає сім'ю як природно-біологічну освіту. Вона «виникає від природи, на ірраціональних шляхах інстинкту, традицій та потреб; тут люди не ставлять перед собою творчої мети, а просто живуть, задовольняють свої власні потреби, проживають свій вік, свої схильності та пристрасті і то вдало, то безпорадно витримують наслідки усього цього» (Ільїн, 1993, с. 143). На думку філософа, у сім'ї зазвичай діють стихійно, ірраціонально.

Такий погляд на сім'ю виявляє певну «сліпу зону», і на цій основі розширює проблемне поле досліджень психології та філософії освіти.

У праці «Філософія вільного духу» М. Бердяєв представляє сім'ю як вихідну форму освоєння світу. Пізнання, на його переконання, не обмежене лише системою знань учених і філософів. Він розуміє це поняття як «буденне, житейське, яке перебуває під владою “загального” і під знаком наслідуваності і соціальної буденності» (Бердяєв, 1994, с. 279). Це пізнання властиве більшості людей. Воно реалізується на рівні повсякденності в сімейному досвіді.

Зміст повсякденного сімейного досвіду визначає наявність динамічних емоційно-когнітивних особливостей системи ставлення до навколишнього світу і до кожного члена та складні мережі взаємодії між ними. Як жива система сім'я перебуває під впливом навколишнього світу і взаємодіє з ним на основі обміну. Простір освіти в сім'ї створюється на основі: наявності інформації, сприйняття, переживання і засвоєння її; досвіду інтерсуб'єктивної взаємодії з членами сім'ї, наслідування їм; набуття власного емоційно-когнітивного досвіду.

Для експлікації інтерактивних процесів, що виходять за межі мікросистеми сім'ї, доцільна є рефлексія досвіду ніші розвитку. Поняття «ніша розвитку», запропоноване Ч. Супер і С. Хакнесс (Harkness, 1992), передбачає врахування таких принципів: мимовільний характер організації простору розвитку та вплив на процес розвитку ресурсів самої дитини. Нішу розвитку складають:

- зміст повсякденних фізичних і соціальних умов;
- практики виховання і догляду за дітьми;
- психологія батьків або тих, хто піклується про дітей.

Означені компоненти накладаються один на одного і перебувають у єдності динамічної реципрокної взаємодії, визначаючи унікальний зміст простору, у якому розгортається життя дитини та її розвиток. Діти однієї сім'ї живуть у різних нішах розвитку, які постійно змінюються упродовж дитинства. Досвід ніші розвитку зумовлений досвідом емоційно пережитої взаємодії особистості:

- суб'єктивним сприйняттям умов життя, життєвого простору, умов і порядку життєдіяльності; соціальних умов, зокрема, кіль-

кості членів сім'ї, наявності чи відсутності сиблінгів, членів розширеної сім'ї (дядьки, тітки, кузени, бабусі й дідусі), а також усіх інших людей, з якими дитина взаємодіє в домашньому просторі та в безпосередній близькості від нього;

– індивідуальним характером засвоєння практик освітньої взаємодії, на основі прийнятих дорослими підходів до специфічних питань виховного впливу на дітей, турботи й догляду за ними, що є нормативними для сімей і в більшому масштабі для культур; ступенем формальності або неформальності навчання, орієнтацією на залежність чи незалежність від інших людей;

– своєрідністю відображення психологічних особливостей батьків або тих, хто піклується про дітей, що зумовлене культурою і системою переконань, творчим характером реакцій на очікування дорослих щодо поведінки та розвитку дітей, їхніми уявленнями щодо цінностей, на які має орієнтуватися взаємодія.

Нішевий досвід виявляє особливість розвитку: в умовах однієї мікросоціальної ситуації діти розвиваються по-різному відповідно до індивідуальних потенційних можливостей.

Субстанціонального значення особистість набуває у сім'ї на основі взаємодії її соціокультурного потенціалу та власного творчого потенціалу. У зв'язку з цим основні умови для повноцінного розвитку особистості створює саме сім'я. Спочатку індивід приймає моральні цінності, настанови, традиції, норми життя батьків як обов'язкові, і вони стають предметом його досвіду і об'єктом для наслідування. Водночас розвиток рефлексії зумовлює переосмислення досвіду сімейної взаємодії та трансгресію за межі родинних настанов, цінностей, традицій. Однак особливості подальшого розвитку закладені в просторі сім'ї. Тому ми розглядаємо сім'ю як визначальний складник простору освіти; це відкрита система зі здатністю до саморегуляції та постійної самоорганізації. У такому розумінні сім'я є соціальним інститутом відтворення людини в широкому значенні, бо виявляє вплив на більшість трансформаційних процесів упродовж її життя.

Освіта може здійснюватися у повсякденному житті стихійно, через систему традицій, звичаїв, безпосереднє спілкування й наслідування, засоби масової інформації, у спонтанних ситуаціях взаємодії у малих групах, зокрема вуличних, чи в соціальних мережах. Простір освіти включає інституціалізовані форми роз-

витуку на основі навчальних програм освітніх установ, де соціокультурний досвід спеціально організований і концентровано визначає й утворює ієрархію цінностей суспільства і систему знань, необхідних для виконання соціально-значущих функцій. Водночас стихійно-емпіричні форми знання стають змістом повсякденного досвіду, інтегрованого в простір освіти.

Простір освіти утворюють варіативні форми пізнання і набуття досвіду, зокрема релігія, політика. Релігія є феноменом, що виник у результаті первинного акту пізнання. Вона – складник свідомості, який визначає життя людського суспільства й окремої людини. Як частина суспільного життя, свідомість уплетена в мережу соціальних відносин і сприяє виробництву культури, уможливує зрозуміння способу життєдіяльності суспільства. Релігія дає уявлення про зміст явищ, що перебувають за межами об'єктивного досвіду.

Будь-яке суспільство формує ідеологію і менталітет людей у процесі політичної освіти, яка є процесом формування політичної свідомості індивіда в політичному просторі суспільства. Політичне буття передбачає досвід перебування людини в певному ідеологічному просторі, засвоєння теорій, ідей, поглядів, уявлень, що виражають ставлення людини до політики, а також взаємодію з політичними інститутами.

На основі аналізу чинників зовнішнього світу, взаємодія з якими впливає на специфіку розвитку особистості та розкриття її творчого потенціалу, ми розглядаємо простір освіти як обмежений територіально-часовими вимірами нелінійний, динамічно-цілісний, трансформативний процес інтерсуб'єктивної взаємодії в інформаційній мережі глобальної комунікації. Простір освіти інтегрує:

– предметні, інформаційно-технологічні, чуттєво-емоційні, знаково-символічні, раціонально-інтелектуальні й інтуїтивно-духовні реальності;

– культурно-історичний досвід людства, знання сучасного світу та перспективу людської цивілізації;

– архаїчний зміст колективного несвідомого, досвід індивідуального історичного розвитку особистості із транспersonальним досвідом;

- формально-структурований, формалізований, стихійний формалізований спосіб отримання знань;
- особистий, соціальний, транскультурний досвід;
- процеси інтеграції та диференціації, що зумовлюють його динамічну стабільність (Коновальчук, 2014, 2017).

Висновки. Інтенсивна динаміка процесів у сучасному інформаційному суспільстві, пов'язана з безперервним оновленням і виникненням нового знання, доступом до великих масивів інформації, що відкриває перспективи продуктивної життєдіяльності особистості. Однак орієнтація на таку перспективу ґрунтована на здатності особистості до постійного розвитку, оволодіння новими знаннями і їхнього оновлення, творчого застосування у життєдіяльності. Перманентний розвиток особистості можливий за умов безперервної освіти впродовж усього життя.

У функціональному сенсі простір освіти стає семантичним потоком, усередині якого формується світогляд людини, та й сама вона розкривається як унікальна особистість із невичерпними творчими можливостями і здібностями. Освіта, обмежена формально-інформативним рівнем, виявляє спроможність продукувати технократичний світогляд, посилюючи кризу сучасної цивілізації. Технократично центрована освіта щонайменше зводить особистість до рівня функціонера, без належної відповідальності за здійснену активність. Доцільним та необхідним за сучасних умов є зміщення акцентів з істини прагматичних знань на істину творчого потенціалу людини. Розвиток особистості відбувається на основі постійної продуктивної творчої динаміки простору освіти.

Література

- Аммон, Г.** (1995). *Динамическая психиатрия*. Санкт-Петербург.
- Бердяев, Н.А.** (1994). *Философия свободного духа*. Москва: Республика.
- Бергин, А.** (1992). *Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях*. (Г.П. Хлуновска, Пер.). Санкт-Петербург: МНПО «Жизнь».
- Боулби, Дж.** (2003). *Привязанность*. (Н.Г. Григорьева & Г.В. Бурменска, Пер.). Москва: Гардарики.
- Верни, Т.** (1994). *Тайная жизнь ребенка до рождения*. Москва: Аква.

- Горбунова, Л.С.** (2015). *Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики*. Суми: Університетська книга.
- Джемс, В.** (1993). *Многообразие религиозного опыта*. Санкт-Петербург: Андреев и сыновья.
- Ильин, И.А.** (1993). *Сочинения. Т. 1: Путь духовного обновления*. Ю.Т. Лисица (Сост., вступ. ст. и коммент.). Москва: Русская книга.
- Коновальчук, В.І.** (2017). *Розвиток творчого потенціалу особистості у просторі освіти*. (Дис. д-ра філософ. наук). Інститут вищої освіти НАПН України, Київ.
- Коновальчук, В.І.** (2014). Характер розвитку простору освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 35: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»* (с. 196–205). Київ: Гнозис.
- Коновальчук, В.І.** (2016). *Творча особистість у просторі освіти*. Умань: ФОП Жовтий О. О.
- Пиаже, Ж.** (1969). *Избранные психологические труды*. Москва: Просвещение.
- Подобед, Н.Д.** (2001). Внутриутробное воспитание плода. В Н.А. Жаркин (Ред.), *Перинатальная психология и акушерство* (с. 30–33). Волгоград: Волгоградская медицинская академия.
- Робінсон, К., & Ароніка, Л.** (2016). *Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту*. (Г. Лелів, Пер.). Львів: Літопис.
- Скотна, Н.** (2005). *Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії*. Львів: Українські технології.
- Фанти, С.** (1995). *Микрпсихоанализ*. Москва.
- Фрейд, З.** (1992). *Психоанализ. Религия. Культура*. Москва: Ренесанс.
- Чемберлен, Д.** (2005). *Разум вашего новорожденного ребенка*. Москва: Класс.
- Harkness, S.** (1992). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine*, 38 (2), 217–226.
- Schindler, S., & Zimprich, H.** (1983). *Ökologie der Perinatalzeit* (pp. 24–49). Stuttgart: Hippocrates.

References

- Ammon, G.** (1995). *Dinamicheskaia psikhiiatriia [Dynamic psychiatry]*. Saint Petersburg [in Russian].

- Berdiaev, N.A.** (1994). *Filosofiiia svobodnogo dukha [Philosophy of free spirit]*. Moscow: Respublika [in Russian].
- Bertin, A.** (1992). *Vospitanie v utrobe materi, ili Rasskaz ob upushchennykh vozmozhnostiakh [Parenting, or a Tale of Missed Opportunities]*. (G.P. Khlunovska, Trans.). Saint Petersburg: MNPO «Zhizn» [in Russian].
- Boulbi, Dzh.** (2003). *Priviazannost [Attachment]*. (N.G. Grigoreva & G.V. Burmenska, Trans.). Moscow: Gardariki [in Russian].
- Verni, T.** (1994). *Tainaia zhizn rebenka do rozhdeniia [The secret life of a child before birth]*. Moscow: Akva [in Russian].
- Horbunova, L.S.** (2015). *Filosofiiia transformatyvnoi osvity dlia doroslykh: universytetski stratehii i praktyky [Transformative Adult Education Philosophy: University Strategies and Practices]*. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
- Dzhems, V.** (1993). *Mnogoobrazie religioznogo opyta [Diversity of religious experience]*. Saint Petersburg: Andreev i synovia [in Russian].
- Ilin, I.A.** (1993). *Sochineniia. T. 1: Put dukhovnogo obnovleniia [Works. Vol. 1: The path of spiritual renewal]*. T. Lisitca (Comp.). Moscow: Russkaia kniga [in Russian].
- Konovalchuk, V.I.** (2017). *Rozvytok tvorchoho potentsialu osobystosti u prostori osvity [Development of personality's creative potential in the space of education]*. (Doctor's thesis). Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy, Kyiv [in Ukrainian].
- Konovalchuk, V.I.** (2014). Kharakter rozvytku prostoru osvity [The nature of the development of education space]. *Humanitarnyi visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody»*. Dodatok 1 do Vyp. 35: Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru» – *The journal of humanities of the state higher educational establishment «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»*. Annex 1 to Issue 35: Thematic issue «Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space» (pp. 196–205). Kyiv: Hnozys [in Ukrainian].
- Konovalchuk, V.I.** (2016). *Tvorcha osobystist u prostori osvity [Creative personality in the space of education]*. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- Piazhe, Zh.** (1969). *Izbrannye psikhologicheskies trudy [Selected Psychological Works]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- Podobed, N.D.** (2001). Vnutriutrobnoe vospitanie ploda [Intrauterine growth of the fetus]. In N.A. Zharkin (Ed.), *Perinatalnaia psikhologiiia i akusher-*

- stvo – Perinatal Psychology and Obstetrics* (pp. 30–33). Volgograd: Volgogradskaiia meditsinskaia akademiia [in Russian].
- Robinson, K., & Aronika, L.** (2016). *Shkola maibutnoho. Revoliutsiia u vashii shkoli, shcho nazavzhdy zminyt osvitu [School of future. A revolution in yours school that will change education forever]*. (H. Leliv, Trans.). Lviv: Litopys [in Ukrainian].
- Skotna, N.** (2005). *Osoba v rozkolotii tsyvilizatsii: osvita, svitohliad, dii [Person in a split civilization: education, worldview, actions]*. Lviv: Ukrainski tekhnolohii [in Ukrainian].
- Fanti, S.** (1995). *Mikropsikhoanaliz [Micropsychoanalysis]*. Moscow [in Russian].
- Freid, Z.** (1992). *Psikhoanaliz. Religiiia. Kultura [Psychoanalysis. Religion. Culture]*. Moscow: Renesans [in Russian].
- Chemberlen, D.** (2005). *Razum vashego novorozhdennogo rebenka [The mind of your newborn baby]*. Moscow: Klass [in Russian].
- Harkness, S.** (1992). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science and Medicine*, 38 (2), 217–226.
- Schindler, S., & Zimprich, H.** (1983). *Ekologie der Perinatalzeit* (pp. 24–49). Stuttgart: Hippocrates.

Стаття надійшла 01 лютого 2019 р.

УДК 159.9:37.015.3:373-056.2/3

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196289>

Бібліографічний опис статті: Стець, В. (2019). Готовність педагогів сучасної української школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*, 45, 130–146. doi: 10.24919/2312-8437.45.196289.

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. В умовах сучасності вітчизняна система освіти зазнає значних змін. Обговорюється необхідність оновлення технологій навчання, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу.

У контексті освітніх реформ гостро постало питання про доцільність запровадження інклюзивного навчання та підвищення вимог до діяльності педагогів. Більшість респондентів позитивно відгукуються про роль інклюзії в освітньому процесі загальноосвітньої школи або дитячого садка, повністю або частково погоджуючись з тим, що інклюзивна освіта має бути однією з форм навчання дітей з ОМЗ, хоча не всі педагоги мотивовані на реалізацію ідей інклюзії у педагогічній практиці. Це підтверджують кількісні дані за критерієм мотиваційно-ціннісної готовності. Як основний аргумент, що обґрунтовує недостатню мотиваційну готовність респондентів до роботи в умовах інклюзивної освіти, можна віднести відсутність необхідних знань про особливості розвитку дітей з ОМЗ, їхні особливі освітні потреби і способи задоволення цих потреб з використанням спеціальних методик корекційно-педагогічного впливу.

Операційно-діяльнісна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти відповідає переважно середньому рівню.

Це недостатній показник, зумовлений відсутністю у респондентів знання принципів і розуміння завдань інклюзивної освіти, а також несформованістю умінь відбирати ефективні методи і прийоми навчання, технології персоніфікованого супроводу дитини з ОВЗ.

Аналіз рефлексивно-оцінної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти показав, що респонденти адекватно оцінюють власну професійну компетентність в області організації інклюзії. Ці досліджувані позначають наявні у них труднощі і проблеми, прагнуть виділити їх причини. Крім того, відзначається таке: педагоги не можуть проаналізувати наявні ресурси і встановити можливості для організації інклюзивної практики; не можуть у оцінці ефективності запропонованих методів і прийомів навчання дітей з ОВЗ; не виявляються проблеми.

Ключові слова: *готовність; інклюзивна освіта; обмежені можливості здоров'я (ОМЗ); рівні готовності до інклюзивної освіти; система освіти.*

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.196289>

To cite this article: Stets, V. (2019). Hotovnist pedahohiv suchasnoi ukrainsoi shkoly do roboty v umovakh inkluzyvnoi osvity [The readiness of teachers of the modern Ukrainian school to work in the inclusive education conditions]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Psychologhiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 45, 130–146. doi: 10.24919/2312-8437.45.196289 [in Ukrainian].*

THE READINESS OF TEACHERS OF THE MODERN UKRAINIAN SCHOOL TO WORK IN THE INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS

Abstract. *Currently, the Ukrainian educational system is undergoing significant changes.*

The article discusses necessity of updating training technologies that contribute to improving the quality of educational process.

In the context of educational reforms, the question of implementation expediency of inclusive learning and increasing requirements for the teachers has become very important. Most respondents positively comment on the role of inclusion in the educational process of a secondary school or kindergarten fully or partly agree that inclusive education should be one of the education forms for children with disabilities, although not all teachers are motivated to implement the ideas of inclusion in their teaching practice. This is confirmed by quantitative data on the criterion of motivational and value readiness. As the main argument – justifying the respondents' lack of motivation to work in conditions of inclusive education can be attributed to a lack of necessary knowledge about peculiarities of the development of children with disabilities, their special educational needs and ways of meeting these needs with the use of special corrective-pedagogical influence methods.

The teachers' operational-active readiness to work in inclusive education mainly corresponds to the average level. This is an insufficient indicator due to respondents' lack of knowledge about the principles and understanding of inclusive education tasks as well as lack of ability to select effective teaching methods and techniques, technologies of personalized support for a child with disabilities.

The analysis of the teachers' reflective-evaluation readiness to work in the inclusive education conditions showed that respondents adequately assess their own professional competence in the inclusive field. They indicate their existing difficulties and problems and seek to highlight causes. In addition: teachers cannot analyze available resources and identify opportunities for organizing inclusive practice; they cannot evaluate the effectiveness of the proposed methods and techniques for teaching children with disabilities; they cannot detect existing problems.

Keywords: *readiness; inclusive education; disabilities; levels of readiness for inclusive education; education system.*

Постановка проблеми. На цей час вітчизняна система освіти зазнає значних змін, зумовлених соціально-економічними, політичними, духовно-культурними перетвореннями в суспільстві. Реалізується ідея, пов'язана зі зміною цільових установок у сфері освіти. Обговорюється необхідність оновлення технологій навчання, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Особливого значення набувають питання щодо створення системи

освітніх послуг, що забезпечують розвиток дітей, незалежно від стану їхнього здоров'я і соціального становища. Розглядаються проблеми розширення організаційних форм навчання дітей із наданням батькам права вибору типу та виду освітньої установи.

У контексті освітніх реформ гостро постало питання про доцільність запровадження інклюзивного навчання. Це передбачає отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у школах і дитячих садках загального типу разом з однолітками, які розвиваються відповідно до норми.

У низці країн, у тому числі і в Україні, інклюзія розглядається одним зі стратегічних завдань розвитку системи освіти. Відповідно до змісту сучасної вітчизняної моделі освіти, передбачається, що кількість осіб з ОМЗ, які отримують освітні послуги в масових закладах, до 2020 р. збільшиться до 70 %. Відповідно до національної стратегії дій в інтересах дітей, планується зниження числа дітей з інвалідністю та дітей з ОМЗ, що залишилися з об'єктивних причин поза системою освіти, до 20 % від їх загальної кількості. У сучасному законодавстві появилися такі нові поняття, як «учні з обмеженими можливостями здоров'я», «інклюзивна освіта», «адаптована освітня програма» тощо.

Окреслені перетворення, закономірно, спричинили підвищення вимог до діяльності педагогів, розширення їхніх функціональних обов'язків, зміни професійно значущих і особистісних характеристик. У професійному стандарті педагогів вказується на те, що в нових соціальних умовах виникає нова вимога – готовність і здатність педагогів учити всіх без винятку дітей, незалежно від їхніх нахилів, здібностей, обмежених можливостей. Опора тільки на традиційні педагогічні вміння та навички виявляється недостатньою. Ця ситуація об'єктивно актуалізує необхідність розвитку професійної компетентності і готовності фахівців сфери освіти при підготовці до роботи в умовах інклюзії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості інклюзивної освіти і можливості її реалізації у педагогічній практиці вивчаються багатьма дослідниками (І. Аверіна, Т. Дмитрієва, Н. Єленський, Д. Зайцев, І. Лошакова, Н. Назарова, К. Островська, Ф. Ратнер, Н. Семаго, А. Шевцов, Д. Шульженко).

Ми підтримуємо думку В. Синьова, що в основу інклюзивної освіти доцільно покласти ідеологію заперечення будь-якої дискримінації дітей. На переконання ученого, побудова інклюзивної освітньої системи ґрунтується на засадах надання рівного доступу всім категоріям дітей до навчання у загальноосвітніх закладах, створення відповідних умов для цього (Синьов & Шульженко, 2012).

Авторами розкрито поняття професійної компетентності як інтегральної багаторівневої професійно значимої характеристики особистості і діяльності педагога. Дослідниками висвітлено сутність і компонентний склад професійної компетентності педагога. Розглянуто особливості підготовки вчителя до творчої, дослідницької та інноваційної діяльності, специфіку його залучення до науково теоретичного знання у постдипломній педагогічній освіті (Горбунова, 2009).

Сьогодні створені можливості впливу підвищення кваліфікації на розвиток педагога як особистості і професіонала: його ініціюванні, стимулюванні, інтенсифікації (Островська, 2012). Описано механізми професійного розвитку педагогів в умовах підвищення кваліфікації (В. Козирева). Відзначається посилена увага до суб'єктно-особистісного аспекту розвитку професійної активності та реалізації ініціативи педагогом як суб'єкта професійної педагогічної діяльності (Краевский & Хуторской, 2003).

Незважаючи на наявність великої кількості праць, присвячених вдосконаленню педагогічної майстерності фахівців і визначенню умов їхнього особистісно-професійного саморозвитку, питання, що стосуються специфіки підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, як і раніше залишаються на периферії дослідницьких інтересів учених. Зазвичай авторами не враховується контингент дітей, із яким працює педагогічний склад освітньої організації. Не береться до уваги наявність або відсутність у дитини порушень у розвитку, необхідність розв'язання фахівцями завдань, пов'язаних із задоволенням особливих освітніх потреб учнів, вихованців. При цьому широке залучення нової категорії дітей до дитячих садків і загальноосвітніх шкіл зумовило зміни умов праці педагога. Значно розширився спектр педа-

гогічних інтересів учителів, виник соціальний запит на оновлення змістовного аспекту професійної підготовки, що включає питання інклюзивної освіти.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Останніми роками з цієї проблеми проведено низку дисертаційних досліджень, у яких розглядається поняття «інклюзивна компетентність», висвітлюються етапи формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розкриваються особливості підготовки фахівців до корекційної діяльності в освітній організації, доводиться вплив правильно організованого інклюзивно-освітнього середовища на соціалізацію дітей з ОМЗ (Л. Кобриня, М. Тавакалова, І. Хафізулліна, Ю. Шуміловская та ін.). Однак у цих роботах акцент робиться на підготовці майбутнього педагога, а професійні запити вчителя, який уже працює в системі освіти і зіткнувся з проблемами навчання дітей з ОМЗ, залишаються не розв'язаними.

Мета статті: проаналізувати рівень готовності сучасних педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вивчення готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти здійснювалося відповідно до підготовленої нами програми. Зазначимо, що професійний рівень респондентів був різний.

Збір відомостей про кваліфікацію та досвід роботи досліджуваних показав, що основна маса педагогів мають вищу професійну освіту (76 %). Інші або навчаються у закладі вищої освіти (9 %), або мають середню спеціальну освіту (15 %).

Виявлено, що респонденти мають такі кваліфікаційні категорії:

- 16 % – вищу;
- 29 % – першу;
- 32 % – другу;
- 23 % – без кваліфікаційної категорії (не проходили атестацію).

Окрім рівня освіти і кваліфікаційної категорії, нас цікавив стаж професійної діяльності педагогічних працівників. Підкреслимо, що в більшості випадків він перевищує п'ятнадцять років:

- 2 % – до 2 років;
- 5 % – від 2 до 5 років;

- 19 % – від 5 до 15 років;
- 53 % – від 15 до 25 років;
- 16 % – від 25 до 40 років;
- 5 % – від 40 до 55 років.

Педагоги займають різні посади: 39 % – вихователі дошкільних освітніх установ, 43 % – учителі загальноосвітніх шкіл і 18 % – представники адміністрації освітніх установ.

Тільки 27 % досліджуваних педагогів вивчали особливості навчання дітей з ОМЗ і специфіку інклюзивної освіти.

Решта 73 % з такими відомостями не ознайолювалися. При цьому 100 % педагогів зіткнулися з необхідністю організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. 31 % уже працювали з дітьми з ОМЗ. Решта (69 %) уперше в професійній діяльності зіткнулися з необхідністю навчати таких дітей.

Спочатку розглянемо сформованість мотиваційно-ціннісної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Дослідження, проведене з використанням анкети «Я і інклюзивна освіта», показало, що з принципами, завданнями та філософією інклюзивної освіти ознайомлені тільки 32 % педагогів, інші або взагалі не обізнані, або мають обмежені уявлення про інклюзію.

Ціннісне ставлення до дітей з ОМЗ і до інклюзивної освіти зокрема проявили тільки 17 % педагогічних працівників. При відповіді на питання про призначення інклюзивної освіти респонденти відзначали таке: «Це важливо для надання усім дітям рівних прав і можливостей в отриманні освіти»; «Спілкування однолітків із різними можливостями сприяє формуванню навичок комунікації і міжособистісних стосунків»; «Якщо діти з порушеннями в розвитку навчатимуться разом зі здоровими однолітками, ставлення до проблем інвалідності в суспільстві буде змінюватися». Такі відповіді свідчать про розуміння цими педагогами цінності отримання різнобічного соціального досвіду дітьми з нормальним і порушеним розвитком; необхідності формування позитивної громадської думки стосовно осіб з ОМЗ; соціальної значущості інклюзивної освіти.

Розуміння необхідності включення таких дітей в освітні установи загального типу і загалом позитивне ставлення до ін-

клюдії продемонстрували 78 % респондентів. Це підтверджується їхніми відповідями: «Мені важливо знати технології роботи в умовах інклюзивної освіти для того, щоб грамотно допомогти дітям з обмеженими можливостями здоров'я»; «У моєму класі є проблеми взаємодії різних дітей, що свідчить про відсутність толерантного ставлення до дітей з інвалідністю»; «Важливо допомогти дітям з обмеженими можливостями здоров'я повірити в себе, це можливо в умовах інклюзії».

Однак готовність працювати з дітьми, які мають різні обмеження, і організовувати їхнє спільне навчання з однолітками, які розвиваються відповідно до норми, проявили лише 27 % педагогів. Популярною відповіддю на питання «Чи готові ви працювати з дітьми, які мають порушення у фізичному та (або) психічному розвитку» була така: «Мені не вистачає спеціальних знань для організації інклюзивної освіти, а також знань про особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я».

При відповіді на питання «Чому Ви звернулися до проблем організації інклюзивної освіти?», відповіді респондентів були умовно розділені нами на дві групи: позитивні і негативні. Першу групу становлять висловлювання, у яких виражалися бажання і прагнення працювати в умовах інклюзивної освіти (8 %). Наведемо приклади таких висловлювань: «Мені хочеться допомогти дитині з обмеженими можливостями здоров'я адаптуватися у середовищі своїх однолітків»; «Мені важливо підвищити якість навчання дітей з різними можливостями».

У другій групі головними мотивами були необхідність підпорядкування вимогам адміністрації (48 %). Траплялися такі відповіді: «Мені сказали, що в класі буде дитина з обмеженими можливостями здоров'я та що я зобов'язана з нею працювати»; «Наша школа розпочала роботу в цьому напрямі, тому мені, на жаль, довелося брати участь в цьому».

За результатами анкетування необхідно відзначити таке:

– 17 % не тільки зацікавлені в правильній організації інклюзивної освіти на практиці, прагнуть отримати необхідні знання, а й демонструють ціннісне ставлення до дітей з ОМЗ в умовах інклюзивної освіти;

– 71 % проявляють інтерес до спільного навчання дітей з різними потребами і особливостями розвитку, але не готові до

роботи в умовах інклюзивної освіти з об'єктивних причин: не мають відповідної кваліфікації;

– 12 % педагогів демонструють недостатній інтерес до проблем інклюзивної освіти та вивчають цю проблему в зв'язку з необхідністю (соціальне замовлення з боку батьків, які виховують дітей з ОМЗ; вимоги адміністрації).

Ставлення педагогів до дітей з ОМЗ і до процесу впровадження інклюзії в освіту, рівень обізнаності з філософією, принципами і завданнями інклюзивної освіти визначалося також за допомогою першого показника методики Л. Мітіної. Ми проводили експертизу відеоматеріалів, наданих респондентами (записи фрагментів уроків і занять за участю дітей з ОМЗ). Виявлено, що педагоги з низьким рівнем, відсутні, проте 84 % респондентів не можуть надавати персоналізовану підтримку і корекційну допомогу дітям з ОМЗ. 16 % продемонстрували високий рівень прийняття дітей цієї категорії. Цей факт встановлений при аналізі поданих відеофрагментів уроків або занять.

Так, спостерігалися фрагменти, із яких педагоги демонстрували певну відстороненість від дітей з ОМЗ на користь усього класу або групи (64 %); не залучали дитину з ОМЗ до обговорення навчального завдання (63 %); не застосовували спеціальні методи і прийоми організації уваги учня з порушенням у розвитку (77 %). Усе це вказує на нерозуміння особливих освітніх потреб дітей з ОМЗ, а також недостатню поінформованість про їхні можливі емоційні проблеми і необхідність організації їхньої додаткової психологічної підтримки.

Третьою методикою при вивченні мотиваційно-ціннісного критерію стала методика діагностики професійної педагогічної толерантності (автор Ю. Макаров). Респондентам було запропоновано вибрати з числа заданих формулювань тільки ті, які відображають їхню професійну позицію. Виявлено, що 12 % педагогів мають низький рівень професійної педагогічної толерантності, що проявлялося у категоричності відповідей, авторитарності і жорсткості стосовно вихованців з ОМЗ, а також дистанційованості від цих дітей. 57 % педагогів показали середній рівень педагогічної толерантності.

Відповіді, які вибирала ця група, не були надмірно категоричними: «Якщо брати близько до серця емоційні проблеми і

переживання кожної дитини, то робота педагога стане нестерпною»; «Якщо навіть я покараю дитину, то це лише педагогічний прийом, що формує необхідні життєві навички дитини». Така особистісна позиція свідчить про те, що педагог не розуміє основних принципів і завдань інклюзивної освіти, а також не бачить ціннісної значимості кожної дитини, в тому числі з ОМЗ.

Високий рівень педагогічної толерантності був зафіксований у 32 % педагогів. Популярними виборами відповідей у цій групі респондентів були такі: «Що б не зробила дитина, вона в цьому не винна уже тому, що вона дитина»; «Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому назустріч». Такі відповіді вказують на толерантне ставлення педагогів до думки інших людей; підтверджують високий потенціал до роботи в умовах інклюзивної освіти; свідчать про прийняття дітей з ОВЗ і показують прагнення створити доброзичливі взаємини в дитячому колективі.

Результати обстеження респондентів в аспекті сформованості у них мотиваційно-ціннісного критерію готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти були узагальнені. Це стало підставою для виявлення підсумкового рівня.

Отже, високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію був зафіксований у 16 % педагогів, середній – у 75 % і низький – у 9 %.

Показники сформованості операційно-діяльнісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти виявлялися за допомогою трьох методик: оцінки роботи вчителя, оцінки продуктів діяльності педагогів, оцінки готовності закладу освіти до інклюзивної освіти.

Виявлено, що знаннями особливостей розвитку дітей з ОМЗ володіють лише 16 % педагогів. Здатність проаналізувати труднощі і проблеми таких дітей демонструють 15 % педагогів. Умінням проектувати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивної освіти респонденти (100 %) не володіють. Підтвердженням цьому є відеофрагменти уроків і занять, на яких педагоги неправомірно тривалий час застосовують інформаційні технології в класі, де навчаються діти з порушеннями зору (не враховуються вимоги щодо дозування зорового навантаження

цих учнів). Побудова освітнього процесу без урахування особливих освітніх потреб учнів з ОМЗ зумовлена недоліком відповідних знань.

Часткову готовність і здатність до реалізації ефективних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного процесу продемонстрували 52 % педагогів. У відеофрагментах уроків та занять у даної групи респондентів було зазначено таке: педагоги створюють ситуації, в яких діти з нормальним розвитком надають підтримку дітям з ОМЗ, що сприяє отриманню колективного продукту; ставлять додаткові питання учням з ОМЗ, що показує ступінь їхнього розуміння навчального матеріалу; показують відкритість і співпрацю з усіма дітьми.

У практичній діяльності 63 % педагогів простежується реалізація індивідуально-диференційованого підходу до учнів; 32 % педагогів використовують різноманітні засоби навчання дітей з ОМЗ; 47 % респондентів намагаються включити дітей з ОМЗ в освітній процес за допомогою різних засобів. Судячи з представлених відеоматеріалів, цими засобами є не тільки матеріально-технічні, але й ті, що забезпечують особливу організацію освітнього простору.

У підсумку за першою методикою були виявлені такі результати: низький рівень спостерігався у 15 % педагогів, середній – у 73 %, високий – у 12 %.

Як зазначалося, сформованість операціонально-діяльнісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти виявлялася за допомогою методики оцінки продуктів діяльності. Відповідно до змісту цієї методики, експертизі піддалися такі продукти діяльності педагогів: перспективний план роботи на рік, конспект уроку (заняття), індивідуальна (адапована) освітня програма, індивідуальна корекційно-розвивальна програма учня з ОМЗ, проєкт організації інклюзивної освіти в класі (групі), програма самоосвіти й есе.

Виявлено, що педагогами (100 %) не розробляються індивідуальні або адаптовані освітні програми, індивідуальні корекційно-розвивальні програми, проєкт організації інклюзивної освіти в класі (групі) і програма самоосвіти. Це дало нам змогу розглянути лише надані продукти діяльності і, відповідно, високий рівень за цією методикою зафіксований не був.

У процесі аналізу конспектів занять і уроків були виявлені позитивні тенденції: фіксація індивідуально-диференційованого підходу через застосування різнорівневих завдань, вправ на включення усіх аналізаторних систем у процес сприйняття навчальної інформації, різних способів організації діяльності дітей. Це було зафіксовано у 55 % педагогів. Однак респонденти не можуть визначити спеціальні умови навчання і виховання дітей з ОМЗ. Ці проблеми виявляються у 59 % випадків.

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

Отже, у 24 % педагогів відзначається низький рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію, у 67 % – середній і лише у 9 % – високий.

Із метою аналізу рефлексивно-оцінного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти використовувалися дві діагностичні методики: опитувальник «Самоаналіз ускладнень у діяльності педагога», методика оцінки здатності педагога розв'язувати професійні завдання.

За результатами опитування було виявлено таке:

– 26 % педагогів відчувають труднощі у визначенні змісту психолого-педагогічного супроводу кожної дитини, що навчається в умовах інклюзії. У відповідях респондентів супровід розуміється тільки як індивідуальна робота вчителя-логопеда та / або педагога-дефектолога, а безпосереднє включення вчителя або вихователя у процес супроводу дитини з ОМЗ не передбачене;

– 57 % мають значні труднощі у проектуванні освітнього процесу з урахуванням включення дітей з ОМЗ в освітнє середовище здорових однолітків;

– 74 % педагогів виділяють як основну – проблему оцінки динаміки розвитку всіх дітей, включених в інклюзивний освітній процес: «Складно оцінювати дитину з ОМЗ, так як її освітні можливості відрізняються від освітніх можливостей однолітків»; «Найбільш важко мені в підборі діагностичних засобів, які допомогли б правильно оцінити рівень розвитку дитини з ОМЗ і який потенціальні можливості у неї ще є»;

– 61 % педагогів виділили як професійну проблему підбір практичних завдань, відповідних особливостям розвитку дітей з ОМЗ.

Перераховані приклади свідчать про те, що педагоги адекватно аналізують власну педагогічну діяльність (65 %), у змозі виділити наявні проблеми (58 %), рефлексивно оцінити рівень своєї професійної компетентності в сфері організації інклюзивної освіти (54 %).

Окрім виявлення проблем змістової сторони професійної діяльності педагогів, ми зафіксували результати оцінки рефлексивно-оцінних умінь педагогів. Загалом педагоги продемонстрували наявність умінь аналізувати контекст труднощів і проблем власної професійної діяльності. Однак інтерпретувати причини труднощів, оцінити результати професійних і особистісних досягнень, адекватно оцінити власну професійну компетентність змогли лише 12 % педагогів.

Загалом за результатами опитувальника високий рівень відзначений у 21 % педагогів, середній – у 68 % і низький – у 11 %.

Проілюструємо результати, отримані нами (див. Рис. 1).

Аналіз даних рис. 1 дає підставу зробити такі висновки. На період проведення діагностики готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти сформована недостатньо. Це підтверджується наявністю значних показників середнього і низького рівнів по кожному з розглянутих критеріїв.

Підбиваючи підсумки дослідження, можна зробити такі **висновки**.

1. У досліджуваних педагогів встановлено переважно середній, а також низький рівень за критерієм мотиваційно-ціннісної готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Респонденти демонструють інтерес до проблем навчання і виховання дітей з ОМЗ спільно з однолітками, але готовність працювати у цих умовах проявляють незначна кількість педагогів. Причина цього – відсутність спеціальних знань про особливості розвитку учнів із ОМЗ, їхніх особливих освітніх потреб і темпи просування в освітньому процесі.

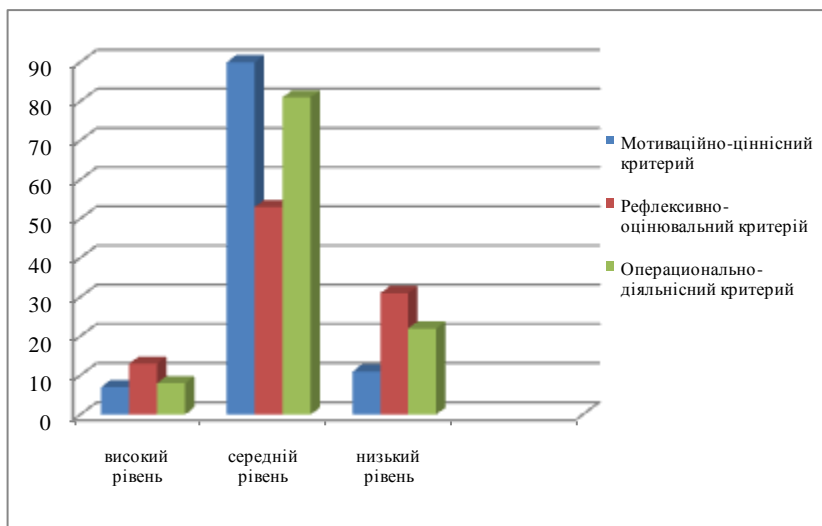


Рис. 1. Рівень мотиваційно-ціннісної, операціонально-діяльнісної, рефлексивно-оцінної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти на констатувальному етапі

2. Стан операціонально-діялісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії характеризується як розвинений на недостатньому рівні. Це зумовлено невмінням педагогічних працівників проектувати корекційно-освітній процес з урахуванням різномірного складу класу, незнанням технологій організації інклюзивної освіти в педагогічній практиці і невмінням здійснювати персоналізований супровід кожної дитини з ОМЗ в інклюзивно-освітньому середовищі.

3. У групі досліджуваних виявлено переважно недостатній рівень сформованості рефлексивно-оцінного критерію готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. У респондентів спостерігаються значні труднощі у розв'язанні професійних завдань, пов'язаних з організацією спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. Педагоги продемонстрували недостатній рівень компетентності в галузі проведення аналізу та оцінки наявних ресурсів і можливостей для організації інклюзивної прак-

тики, не змогли адекватно оцінити власну педагогічну діяльність в аспекті організації спільного навчання дітей з порушеним і нормальним розвитком.

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

Література

- Горбунова, Л.Н.** (2009). Исследовательский тренинг в повышении квалификации педагогов – субъектов развития образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*, 6, 21–25.
- Козырева, В.А., Радионова, Н.Ф., & Тряпицына, А.П.** (Ред.). (2008). *Компетентностный подход в педагогическом образовании*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена.
- Краевский, В.В., & Хугорской, А.В.** (2003). Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*, 3, 3–10.
- Шульженко, Д.І.** (2009). *Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей*. Київ: [б.в.].
- Островська, К.О.** (2011). Особливості ставлення педагогів загальноосвітньої школи до інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Т. 10: Психологія навчання. Генетична психологія*, 10 (18), 337–347. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».
- Островська, К.О.** (2012). Психологічні чинники емоційного вигорання у корекційних педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, 399–404. Київ.
- Островська, К.О., Саламон, О.Л., Січкач, Л.І., Кондратенко, Ю.В., & Резнік, Н.В.** (2017). *Секвенційні програми допомоги дітям з аутизмом*. Львів: Малий видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
- Синьов, В.М., & Шульженко, Д.І.** (2012). Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, 251–256. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Шевцов, А.Г., & Синьов, В.** (2004). Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*, 2, 6–10.
- Шевцов, А.Г.** (2007). Професійна мобільність корекційного педагога у реабілітаційній системі координат. *Дефектологія*, 4, 40–43.

References

- Gorbunova, L.N.** (2009). Issledovatel'skii trening v povyshenii kvalifikatsii pedagogov – subektov razvitiia obrazovaniia [Research training in continuing education of teachers – subjects of educational development]. *Standarty i monitoring v obrazovanii – Standards and monitoring in education*, 6, 21–25 [in Russian].
- Kozyreva, V.A., Radionova, N.F., & Triapitsyna, A.P.** (Eds.). (2008). *Kompetentnostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Competency-based approach in teacher education]*. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena [in Russian].
- Kraevskii, V.V., & Khutorskoi, A.V.** (2003). Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh [Subject and general subject in educational standards]. *Pedagogika – Pedagogy*, 3, 3–10 [in Russian].
- Shulzhenko, D.I.** (2009). *Osnovy psikhologichnoi korektsii autychnykh porushen u ditei [Basics of psychological correction of autistic disorders in children]*. Kyiv: [b.v.] [in Ukrainian].
- Ostrovskia, K.O.** (2011). Osoblyvosti stavlennia pedahohiv zahalnoosvitnoi shkoly do inkliuzyvnoi osvity [Peculiarities of the attitude of teachers of general education to inclusive education]. *Aktualni problemy psikhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostiuksa. T. 10: Psikhologhiia navchannia. Henetychna psikhologhiia – Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology. Vol. 10: Psychology of training. Genetic psychology*, 10(18), 337–347. Kyiv: DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo» [in Ukrainian].
- Ostrovskia, K.O.** (2012). Psikhologichni chynnyky emotsiinoho vyhorannia u korektsiinykh pedahohiv [Psychological factors of emotional burnout in correctional educators]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhologhiia – Scientific journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology*, 21, 399–404. Kyiv [in Ukrainian].
- Ostrovskia, K.O., Salamon, O.L., Sichkar, L.I., Kondratenko, Yu.V., & Rieznik, N.V.** (2017). *Sekventsiiinyi prohramy dopomohy ditiam z autyzmom [Sequential programs for helping children with autism]*. Lviv: Malyi vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Synov, V.M., & Shulzhenko, D.I.** (2012). Osoblyvosti umovy sotsializatsii ditei z autystychnymy porushenniamy [Features of conditions for socialization of children with autistic disorders]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhologhiia – Scientific*

journal of M.P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology, 21, 251–256.
Kyiv: NPU imeni M.P. Dragomanova [in Ukrainian].

Shevtsov, A.H., & Synov, V. (2004). Nova stratehiia rozvytku korektsiinoi pedahohiky v Ukraini [New strategy for the development of correctional pedagogy in Ukraine]. *Defektolohiia – Defectology, 2, 6–10* [in Ukrainian].

Shevtsov, A.H. (2007). Profesiina mobilnist korektsiinoho pedahoha u rehabilitatsiinii systemi koordynat [Professional mobility of the correctional teacher in the rehabilitation coordinate system]. *Defektolohiia – Defectology, 4, 40–43* [in Ukrainian].

Стаття надійшла 17 січня 2019 р.

УДК 159.922.8

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197002>

Бібліографічний опис статті: Хавула, Р. (2019). Особливості ціннісно-сміслової сфери в юнацькому віці. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*, 45, 147–159. doi: 10.24919/2312-8437.45.197002.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМІСЛОВОЇ СФЕРИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті здійснено теоретичне узагальнення психологічних особливостей ціннісно-сміслової сфери майбутніх учителів через аналіз її структури, взаємозв'язок компонентів, професійної спрямованості, шляхів та засобів її розвитку у освітньому процесі. Встановлено, що ціннісно-сміслова сфера майбутнього вчителя вивчається у межах різних наукових підходів, основними з яких є: діяльнісний, особистісний, акмеологічний, аксіологічний, суб'єктний, смисловий. Ціннісно-сміслова сфера виконує системоутворювальну роль в особистості майбутнього вчителя, є центром духовно-сміслової регуляції його професійної діяльності та поведінки.

Особистісний аспект професіоналізації людини з акцентом на її активність у здійсненні цього процесу найповніше втілюється у понятті «професійне самовизначення», під яким розуміємо тривалий і динамічний процес, який включає у себе розвиток людини в професійній діяльності, формування її індивідуальних особливостей і рис особистості, вибір життєвого шляху, а також творчий розвиток та збагачення людиною її професійної діяльності.

Стверджується, що особистісне та професійне самовизначення людини, яка долучається до певних професійних цінностей, осмислює їхній зміст, співвідносить його з власним внутрішнім світом, відбувається у процесі професіоналізації.

Результатом такої внутрішньої роботи стане самостійний і усвідомлений пошук смислів роботи та життя загалом, оскільки лише осмислене ставлення до професії, прийняття її значущості, перетворює відповідну діяльність на засіб особистісного зростання.

Доведено, що необхідно розвивати ціннісно-сміслову сферу особистості під час навчання у закладі вищої освіти як базову складову формування майбутнього професіонала, адже найактуальнішим завданням сучасної педагогічної освіти є її перетворення на засіб не лише здобути професію, а й отримати смисл життя.

У подальших дослідженнях доцільно емпірично вивчати психологічні особливості ціннісно-сміслові сфери майбутніх педагогів.

Ключові слова: цінності; ціннісно-смістова сфера; оптимізація розвитку ціннісно-смістової сфери; юнацький вік.

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

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

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197002>

To cite this article: Khavula, R. (2019). Osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi sfery v yunatskomu vitsi [Peculiarities of the adolescents' value-sense sphere]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia «Psykhohohiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 45, 147–159.* doi: 10.24919/2312-8437.45.197002 [in Ukrainian].

PECULIARITIES OF THE ADOLESCENTS' VALUE-SENSE SPHERE

Abstract. The article summarizes theoretical generalization of psychological peculiarities of the future teachers' value-sense sphere through the analysis of its structure, interrelation of components,

professional orientation as well as ways and means of its development in the educational process. It is established that the value-semantic sphere of the future teacher is studied in the framework of various scientific approaches, the main of which are: activity, personal, acmeological, axiological, subjective and semantic. The value-sense sphere plays a system-forming role in the personality of the future teacher and is the center of the spiritual-semantic regulation of his professional activity and behavior.

The personal aspect of professionalization of a person with an emphasis on his activity in carrying out this process is most fully embodied in the concept of «professional self-determination», by which we mean a long and dynamic process, which includes the development of a person in professional activity, the formation of his individual characteristics and personality traits, the choice of life ways, as well as the creative development and enrichment of a person's professional activity.

It is argued that the personal and professional self-determination of a person who attaches to certain professional values, comprehends their content, correlates it with their own inner world, takes place in the process of professionalization.

The result of such inner work will be an independent and conscious search for the meaning of work and all life in general, since only a meaningful attitude to the profession, acceptance of its importance, transforms the relevant activity into a means of personal growth.

The article stresses that it is necessary to develop the value-sense sphere of a personality while studying at university as a basic component of the formation of a future professional, since the most urgent task of modern pedagogical education is to transform it into a means not only to obtain a profession, but also to gain the sense of life.

In further studies it is advisable to empirically study the psychological features of the value-sense sphere of future educators.

Keywords: *values; value-sense sphere; optimization of the development of the value-sense sphere; adolescence.*

Постановка проблеми. Сензитивним періодом розвитку особистості як у процесі особистісного, життєвого та професійного самовизначення, так і у формуванні найстійкіших складових ціннісно-сміслової сфери, є юнацький вік, у якому відбувається розвиток індивідуальної системи цінностей, розв'язання проблем

ідентичності та пошук сенсу життя. Під час навчання у закладі вищої освіти здійснюється реальне становлення особистості, професійне та особистісне самовизначення. У зв'язку з цим становлення системи цінностей у майбутніх педагогів, які за різними віковими періодизаціями перебувають у діапазоні юнацького віку, варто розглядати у контексті особистісного розвитку юнаків.

Фундаментальні зміни у політиці та соціальному житті нашого суспільства актуалізують зростання значимості професійної підготовки вчителів та усвідомлення істинного покликання педагогічної праці, оскільки саме система освіти має забезпечити кожному громадянину нашої країни реальні умови для повноцінного розвитку, підвищення загальнокультурного та професійного рівнів, самовдосконалення і самовиховання.

Зростання інтересу до процесу професіоналізації на етапі навчання пов'язане зі зміною моделей, змісту технологій навчання, орієнтованих на реалізацію гуманістичної парадигми, тому найбільша увага має надаватися ціннісно-мотиваційному стрижню особистості, базовими складовими якого є смислові утворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі спостерігаються різні підходи до вивчення ціннісно-смислової сфери особистості, її складний характер та відсутність однозначного трактування переліку її компонентів, а також спроби об'єднати розрізнені знання в одній площині. На нашу думку, значних результатів у цьому досягли прихильники системного підходу (Б. Братусь (1981), Б. Ломов (1984)), які оперують поняттями «смислова сфера особистості» та «динамічна смислова система», розглядають цінності в контексті їхнього взаємозв'язку зі смислами.

У наукових дослідженнях І. Бежа (1997), М. Боришевського (2010), М. Савчина (2010), простежується зростання інтересу до вивчення духовних цінностей і духовності особистості як інтегруючого чинника ціннісної системи. Розкритий сутнісний зміст та особливості функціонування категорій «цінність», «ціннісні орієнтації» та їхнє співвідношення (С. Максименко (2009), С. Рубінштейн (Рубинштейн, 1959)). Ціннісно-смислові та мотиваційні аспекти професіоналізації фахівців висвітлено у працях З. Карпенко (1997), Ж. Вірної (2004), В. Дуб (2015).

У психологічних школах поняття «цінність» розглядається з різних позицій. Проте більшість учених вважають цінності складовим компонентом особистості, хоча й надають їм неоднакового значення.

Недостатньо дослідженою залишається проблема цілісного підходу до вивчення ціннісно-сислової сфери особистості, її становлення у майбутнього вчителя, виявлення чинників впливу на цей процес та умов його оптимізації, розкриття особливостей впливу професіоналізації на розвиток цінностей і смислів молоді.

Метою публікації є розкриття особливостей ціннісно-сислової сфери в контексті професіоналізації майбутніх учителів.

Юнацький вік є часом самовизначення, тому молода людина прагне вибудувати стратегію свого життя, тобто «спосіб буття, систему цінностей і цілей, реалізація яких, згідно з уявленнями людини, допоможе зробити її життя найбільш ефективним». Вектор ціннісної проєкції майбутнього у свідомості молоді є дуже важливим, адже вона зводить в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ і про себе, визначаючи смисл свого існування (Куренна, 2013, с. 67).

Процес особистісного самовизначення забезпечує здобуття ціннісно-сислової єдності та її реалізацію, а саме змістовного конструювання людиною свого життєвого поля, що включає в себе як сукупність індивідуальних життєвих смислів, так і простір реальних дій (актуальних і потенційних).

Доцільно зазначити, що невизначеність ціннісних уявлень про саму професію зміщує орієнтири у бік вибору бажаного способу життя за допомогою професії без урахування її сутнісних характеристик.

У психологічній науці активно досліджується проблема входження людини в професійну діяльність та характеризується розмаїттям термінів, які використовуються для її опису: «професіоналізація» та «професійне становлення».

Невід'ємним компонентом загальної соціалізації особистості є її *професіоналізація*. У вузькому сенсі професіоналізація особистості – це професійна соціалізація індивіда, тобто процес формування професійної свідомості, під час якого людина залучається до певних професійних цінностей, включає їх у свій внутрішній світ.

Професійне становлення – це тривалий, багатоплановий і рухливий процес, який є складовою частиною загального розвитку особистості, тобто, по суті, це розгорнутий у часі процес оволодіння професією з початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності (Куренна, 2013).

Ми поділяємо думку Т. Куренної, яка вважає, що особистісний аспект професіоналізації людини з акцентом на її активність у здійсненні цього процесу найповніше втілюється у понятті «*професійне самовизначення*», під яким розуміємо тривалий і динамічний процес, який охоплює розвиток людини в професійній діяльності, формування її індивідуальних особливостей і рис особистості, вибір життєвого шляху, а також творчий розвиток та збагачення професійної діяльності. Сутність професійного самовизначення полягає у самостійному та усвідомленому знаходженні смислів роботи, що виконується, і всього життя у конкретній соціально-економічній ситуації (Куренна, 2013).

Отже, дослідження психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів є неповним без їхнього ґрунтовного вивчення у контексті професіоналізації студентів педагогічних спеціальностей. На основі аналізу наукових праць можна виокремити такі наукові підходи до розробки окресленої проблематики: діяльнісний, особистісний, акмеологічний, аксіологічний, суб'єктний, смисловий.

Діяльнісний підхід зосереджує увагу на відповідності (невідповідності) поведінки, набутих знань, умінь та навичок професійної діяльності, стверджує, що професіоналізм педагога виявляється, функціонує та розвивається у процесі зовнішньої і внутрішньої активності суб'єкта педагогічної діяльності. Аналізуючи діяльнісний підхід, можна зробити такі висновки: смисли можуть виникати і змінюватися під впливом певної професійної діяльності та у процесі спілкування, а певна соціальна група, створюючи колективне смислове поле, володіє потенціалом впливу на смислову сферу особистості, яка прагне до неї долучитися (Куренна, 2013).

Особистісний підхід намагається подолати надмірну «соціальність» діяльнісного підходу, який стосується прояву індивідуальних особливостей у педагогічній діяльності, тобто «особистості професіонала». У контексті цього підходу розглядають феномен «особистісного фундаменту» як певну сукупність осо-

бистісних якостей, становлення яких створює основу для виникнення і розвитку смисложиттєвих орієнтацій майбутнього фахівця. Для кожної професійної групи характерний власний, об'єктивний та суб'єктивний, смисл діяльності, своя система цінностей. Якщо обрана професія та життєвий смисл, що реалізується, складають діяльнісно-сислову єдність для суб'єкта, то професійна діяльність набуває смисложиттєвого характеру. Однак якщо основні життєві цінності особистості є поза професією, то вона виступає лише засобом їх реалізації.

Проаналізовані нами діяльнісний та особистісний підходи створили передумови для виникнення і становлення *акмеологічного підходу*, за яким професіоналізм визначається місцем професії у системі цінностей особистості. Що більше, за умов ціннісного ставлення професія сприяє особистісному зростанню та розвитку людини, досягненню нею акме. Можна виокремити два типи професійного розвитку педагога: професійне функціонування та особистісний розвиток, який, власне, і передбачає усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності та розуміння соціального і загальнокультурного значення професії вчителя (Куренна, 2013).

Ціннісно-сислова сфера особистості вчителя визнається системоутворювальним чинником педагогічного професіоналізму. Усвідомлення цього факту зумовлює активізацію розробки аксіологічного підходу, в межах якого дослідники вважають перетворення педагогічних цінностей на особистісні смисли педагогічної праці умовою успішної діяльності вчителя. Педагогічні цінності визнаються різновидом цінностей духовних (І. Бех, О. Киричук), «зі зміною соціальних умов вони трансформуються й оновлюються, актуальними стають такі цінності як “духовність”, “соборність”, “творчість”, “суб'єктність”, “професіоналізм» (Бех, 1997; Киричук, 1998). Педагогічними цінностями вчені вважають також загальнолюдські, виховні, особистість учнів, особистість учителя, цінності педагогічної діяльності.

Важливими для нашого дослідження є праці В. Семиченко, яка аналізує співвідношення цінностей педагогічної діяльності та цінностей професійної підготовки вчителів із позиції концепції цілісності (Семиченко, 1997).

Відповідно, особливого значення у процесі професіоналізації набуває етап підготовки майбутніх педагогів у ЗВО, коли

професійний розвиток безпосередньо пов'язаний із особистісним. Переважна більшість дослідників вивчають особливості ціннісних орієнтацій студентів, зокрема їхні пошуки спрямовані на такі аспекти проблеми: аналіз ієрархічної структури та динаміки ціннісних орієнтацій студентів протягом професійної підготовки, дослідження психологічних механізмів трансформацій у системі ціннісних орієнтацій молоді, визначення чинників розвитку ціннісних орієнтацій студентів (Куренна, 2013).

В. Пічурін, використавши методику М. Рокіча, розрізняє дві групи цінностей, що пов'язані із педагогічною діяльністю: 1) ті, що визначають рівень професіоналізму вчителя (людина як цінність, освіченість, чесність, чуйність, терпимість, тверда воля, творчість, пізнавальна активність, відповідальність); 2) які є бажаними в роботі педагога (індивідуальний стиль, вихованість, самоконтроль, ефективність у справах, оптимальне спілкування з людьми) (Пічурин, 1992).

Наше суспільство пропонує безліч цінностей, але лише суб'єктний вибір перетворює їх на індивідуальні, спрямовує на пошук смислів загалом і смислу життя зокрема.

Суб'єктний підхід смисл життя розглядає як своєрідне відчуття своєї суб'єктності, можливості творчості життя, не лише когнітивне утворення, а й переживання особистістю свого включення у життєві структури, приналежності до суспільних цінностей, повноти свого самовираження, інтенсивності взаємодії з життям. Людина може бути активною чи пасивною, просто виконувати певні обов'язки чи творчо перетворювати життя, проявляючи свою суб'єктність, структурними компонентами якої є цінності, цілі й активність (Куренна, 2013). Отже, наявність смислу в житті – сприятливий чинник розвитку суб'єктності, а його відсутність перешкоджає її прояву.

Значною перспективою щодо розгляду окреслених питань, на нашу думку, володіє смисловий підхід. Він визнає пріоритетну, системоутворювальну роль смислової сфери в особистості вчителя, яка є центром духовно-смислової регуляції його професійної діяльності та поведінки (В. Франкл).

В. Франкл розрізняє особливу форму активності людини – смислоутворювальну активність (Франкл, 1990, с. 18), що пов'язана з вибором, утворенням та систематизацією цінностей, вона

завжди індивідуальна і ситуативна. Проблема пошуку смислу створює так звану ситуацію смислу. Проте вона не є однозначною, розрізняють ситуацію смислового спокою, ситуацію смислової кризи та ситуацію смислової діяльності (Франкл, 1990, с. 29). Відсутність смислової напруги, певна гармонія існування, коли питання про смисл не виникає, характеризують асміслові ситуації, або ситуації смислового спокою. Сьогодні людина успішно ідентифікує себе з певним колективним «ми», включена до щоденних ритуалів існування, некритично засвоює «псевдосмисли». Проблема тут у відсутності утворення власних смислів. Смисл виникає тоді, коли усвідомлюється його відсутність. Смесложиттєва криза розв'язується за допомогою смислоносної діяльності, в якій реалізується унікальність «Я» і формується смисл (Франкл, 1990, с. 29–32).

У професійній діяльності самоактуалізація є реалізацією провідних цінностей людини, що збігаються із вищими цінностями буття або більш загально – реалізацією ціннісно-сислового потенціалу особистості, системним механізмом досягнення нею акме як у процесі професійної діяльності, так і в період підготовки до неї (Куренна, 2013).

Важливою умовою досягнення високого рівня професіоналізму виступає осмисленість і розвиток екзистенційних характеристик професійної діяльності. Проте досить поширеним є існування розбіжностей між смислом життя і смислом професійної діяльності, що більше, вони можуть бути протилежними. Це призводить до дисгармонії в особистісному розвитку. У цьому випадку можливо, що під впливом смислу життя зміниться ставлення до професії або навпаки. Також ймовірно посилення психологічного захисту і паралельне існування обох смислових просторів, при цьому зростає ризик невротичних і психічних розладів. Тому в процесі розвитку особистості майбутнього вчителя потрібно прагнути до гармонізації системи його смислів, їхньої сумісності, взаємодоповнюваності смислових характеристик професійної діяльності, взаємин із рідними та друзями, сфери інтересів і дозвілля тощо.

Два основні способи життя людини виокремлював С. Рубінштейн: перший – життя не виходить за межі конкретних зв'язків, діє зовнішня рефлексія, є лише ставлення індивіда до окремих

явищ, а ставлення до життя загалом відсутнє; другий спосіб обумовлений внутрішньою рефлексією, виходом людини за межі конкретних зв'язків буття (Рубинштейн, 1959).

Професію вчителя визнають однією з найбільш «смыслоутворювальних», її результати спрямовані у майбутнє, істинний смисл життя вчителя формують вчинки його учнів та вихованців.

Т. Максимова, проводячи опитування вчителів, виявила три види (рівні) смислу життя: «ситуативний» – полягає у плануванні життя на найближчий період; «приземлений» – спрямований на елементарні цінності (матеріальні блага, статус); «високий» – орієнтований на самореалізацію в улюбленій справі. Аналізуючи зв'язок між смыслом життя й індивідуальним стилем педагогічної діяльності, автор розрізняє такі види смысложиттєвих орієнтацій учителів: педагогічна професія є провідним компонентом структурної ієрархії смислу життя вчителя; педагогічна діяльність є достатньо вагомою складовою структурної ієрархії смислу життя; значущість педагогічної професії виступає лише периферійним компонентом структурної ієрархії смислу життя (Максимова, 2001, с. 115–118). Показово, що за результатами досліджень учених переважна більшість опитаних студентів педагогічного ЗВО та молодих вчителів взагалі ніколи не задумувалася над смыслом свого життя і лише незначна кількість пов'язує свої уявлення про нього із професійною реалізацією себе як учителя (Куренна, 2013).

Проаналізовані дослідження учених підтверджують необхідність звернення уваги на розвиток ціннісно-смыслової сфери особистості під час навчання у ЗВО як базової складової формування майбутнього професіонала, адже найактуальнішим завданням сучасної педагогічної освіти є її перетворення на засіб не лише здобути професію, а й отримати смисл життя.

Висновки. Отже, особистісне та професійне самовизначення людини, яка долучається до певних професійних цінностей, осмислює їхній зміст, співвідносить його з власним внутрішнім світом, відбувається у процесі професіоналізації. Коли виникають відповідні умови результатом такої внутрішньої роботи стане самостійний і усвідомлений пошук смислів роботи та життя загалом, оскільки лише осмислене ставлення до професії, прий-

няття її значущості, перетворює відповідну діяльність на засіб особистісного зростання.

Перспективою подальшого дослідження є емпіричне вивчення психологічних особливостей ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів.

Література

- Бех, І.Д.** (1997). Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1, 124–129.
- Боришевський, М.** (2010). *Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності*. Київ.
- Братусь, Б.С.** (1981). К изучению смысловой сферы личности. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 2, 46–56.
- Вірна, Ж.П.** (2004). *Мотиваційно-сислова регуляція у професіоналізації психолога*. (Автореф. дис. д-ра психол. наук). Київ.
- Дуб, В.Г.** (2015). *Психологічні особливості становлення ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
- Карпенко, З.С.** (1997). *Аксіопсихологія особистості*. Київ: ТОВ Міжнародна фінансова агенція.
- Киричук, О.В.** (1998). Духовно-катарсична активність особи: сутність, генеза, функції. *Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття*, 1, 25–38. Київ.
- Куренна, Т.В.** (2013). *Психологічні особливості ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
- Ломов, Б.Ф.** (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука.
- Максименко, С.Д.** (2009). *Основи генетичної психології*. Київ: НПЦ Перспектива.
- Максимова, Т.В.** (2001). Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности. *Мир психологии*, 2, 114–118.
- Пичурин, В.В.** (1992). *Структура и динамика жизненной позиции личности студента педвуза*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
- Рубинштейн, С.Л.** (1959). *Принципы и пути развития психологии*. Москва: Изд-во АПН РСФСР.
- Савчин, М.В.** (2010). Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології. В С.Д. Максименко & Л.А. Онуфрієва (Ред.), *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*, 9, 429–438. Кам'янець-Подільський: Аксіома.

- Семиченко, В.А. (1997). Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів. В О.В. Сухомлинська (Ред.), *Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник* (с. 195–200). Київ.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс.

References

- Bekh, I.D. (1997). Dukhovni tsinnosti v rozvytku osobystosti [Spiritual values in the personal development]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 1, 124–129 [in Ukrainian].
- Boryshevskiy, M. (2010). *Dorooha do sebe. Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti* [The road to yourself. From the basics of subjectivity to the pinnacles of spirituality]. Kyiv [in Ukrainian].
- Bratus, B.S. (1981). K izucheniiu smyslovoi sfery lichnosti [To the study of the semantic sphere of personality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya – Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*, 2, 46–56 [in Russian].
- Virna, Zh.P. (2004). *Motyvatsiino-smyslova rehuliatsiia u profesionalizatsii psykholoha* [Motivational and semantic regulation in the professionalization of psychologist]. (Extended abstract of doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Dub, V.H. (2015). *Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia tsinnisno-smyslovoi sfery maibutnikh pedahohiv u protsesi pidhotovky do profesiinoi diialnosti* [Psychological peculiarities of formation of value-semantic sphere of future teachers in the process of preparation for professional activity]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Karpenko, Z.S. (1997). *Aksiopsykholohiia osobystosti* [Axiopsychology of personality]. Kyiv: TOV Mizhnarodna finansova ahentsiia [in Ukrainian].
- Kyrychuk, O.V. (1998). Dukhovno-katarsychna aktyvnist osoby: sutnist, heneza, funktsii [Spiritual-cathartic activity of the person: essence, genesis, functions]. *Reabilitatsiina pedahohika na rubezhi XXI stolittia – Rehabilitation pedagogy at the turn of the 21st century*, 1, 25–38. Kyiv [in Ukrainian].
- Kurennna, T.V. (2013). *Psykholohichni osoblyvosti tsinnisno-smyslovoi sfery maibutnikh uchyteliv* [Psychological features of the value-semantic sphere of future teachers]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Lomov, B.F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moskva: Nauka [in Russian].
- Maksymenko, S.D. (2009). *Osnovy henetychnoi psykholohii* [Fundamentals of genetic psychology]. Kyiv: NPTs Perspektyva [in Ukrainian].

- Maksimova, T.V.** (2001). Smysl zhizni i individualnyi stil pedagogicheskoi deiatelnosti [The meaning of life and the individual style of teaching]. *Mir psikhologii – World of psychology*, 2, 114–118 [in Russian].
- Pichurin, V.V.** (1992). *Struktura i dinamika zhiznennoi pozitsii lichnosti studenta pedvuza [The structure and dynamics of the life position of the student student's personality]*. (Candidate's thesis). Kyiv [in Russian].
- Rubinshtein, S.L.** (1959). *Printsipy i puti razvitiia psikhologii [Principles and ways of the development of psychology]*. Moskva: Izd-vo APN RSFSR [in Russian].
- Savchyn, M.V.** (2010). Doslidzhennia osobystosti v konteksti dukhovnoi paradyhmy psykhologii [The study of personality in the context of the spiritual paradigm of psychologists]. In S.D. Maksymenko & L.A. Onufriieva (Eds.), *Problemy suchasnoi psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Problems of Modern Psychology: collection of research papers of Kamianets-Podilskyyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 9, 429–438. Kamianets-Podilskyyi: Aksioma [in Ukrainian].
- Semychenko, V.A.** (1997). Porivnialnyi analiz tsinnosti pedahohichnoi diialnosti ta profesiinoi pidhotovky vchyteliv [Comparative analysis of values of pedagogical activity and professional training of teachers]. In O.V. Sukhomlynska (Ed.), *Tsinnosti osvity i vykhovannia – Values of education and upbringing* (pp. 195–200). Kyiv [in Ukrainian].
- Frankl, V.** (1990). *Chelovek v poiskakh smysla [Man in the search of meaning]*. Moskva: Progress [in Russian].

Стаття надійшла 11 лютого 2019 р.

УДК 159.923.32

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-6223>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.198634>

Бібліографічний опис статті: Швець, О. (2019). Психологічні особливості розвитку гідності особистості в онтогенезі. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*, 45, 160–173. doi: 10.24919/2312-8437.45.198634.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ

***Анотація.** У статті висвітлено результати наукової рефлексії теоретичних підходів до дослідження проблеми розвитку гідності особистості в онтогенезі. Актуальність психологічних досліджень проблеми розвитку особистості пов'язана з такою цінністю, як гідність. Людська гідність – безумовна цінність людини на основі її людської природи. Гідність розглядається найважливішим параметром життєдіяльності людини; складним інтегративним особистісним утворенням, пов'язаним із саморозвитком людини та послідовним досягненням нею результатів як у соціальній сфері, так і в зоні особистісного й духовного зростання.*

У сучасних дослідженнях розвиток особистості розглядають особливим різновидом внутрішніх змін, пов'язаних з появою нових елементів, зі зміною структури та специфіки взаємозв'язків між її елементами. У філософії постмодерну розвиток визначено як саморозгортання, якісну зміну природи, діяльності, розумової діяльності субстанції; як зміну послідовних історичних станів системного об'єкта. У концепції розвивального навчання розвиток тлумачено як формування здібностей через освоєння способів діяльності в різних сферах. У когнітивній психології

Ж. Піаже особливості розвитку і функціонування моральної свідомості дослідив у взаємозв'язку з поетапним формуванням пізнавальних здібностей дитини.

Можливості та особливості розвитку гідності особистості експліковано на порівневій моделі розвитку еґо Дж. Левінджер та S. Cook-Greuter. Модель розвитку як єдність переривчастості та безперервності, представлена у порівневій теорії розвитку еґо, дає змогу відслідкувати можливості та особливості розвитку гідності особистості. Фундаментальні позиції для становлення гідності особистості визначає стадія сумлінності.

Ключові слова: розвиток; онтогенез; особистість; гідність; відповідальність; моральний розвиток; теорії розвитку.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-6223>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.198634>

To cite this article: Shvets, O. (2019). Psykhologichni osoblyvosti rozvytku hidnosti osobystosti v ontogenezi [Psychological features of development of personal dignity in ontogenesis]. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Psykhologhiia» – Problems of Humanities. «Psychology» Series: a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, 45, 160–173. doi: 10.24919/2312-8437.45.198634 [in Ukrainian].

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF PERSONAL DIGNITY IN ONTOGENESIS

Abstract. *The paper represents the results of a scientific analysis of theoretical approaches to the study of personal dignity development problem. The relevance of psychological research on the problem of personality development is associated with such value as dignity. Human dignity is the absolute value of man on the basis of his human nature. Dignity is considered to be the most important parameter of human life; complex integrative personal education connected with self-development of a person and consistent achievement of results in the social sphere as well as in the area of personal and spiritual growth.*

In modern studies, personality development is seen as a special kind of internal change associated with the emergence of new elements, as well as changes in the structure and specific relationships between its elements. In philosophy, postmodern development is defined as self-unfolding, a qualitative change in the nature, activity, and mental activity of a substance; as a change in the sequential history of a system object. In the concept of developmental learning, development is interpreted as the formation of abilities through the development of ways of activity in various fields. In Cognitive Psychology, J. Piaget explored the peculiarities of the development and functioning of moral consciousness in connection with the gradual formation of the cognitive abilities of the child.

Possibilities and features of personal dignity development were explored on a comparative model of the development of ego by J. Levinger and S. Cook-Greuter. The model of development as a unity of continuity and continuity, presented in the comparative theory of ego development allows us to trace the possibilities and features of the development of dignity of the individual. The fundamental position for becoming a person of dignity is determined by the stage of honesty.

Keywords: *development; ontogenesis; personality; dignity; responsibility; moral development; development theories.*

Постановка проблеми. В епоху глобалізації значно зростає актуальність психологічних досліджень проблеми розвитку особистості, самореалізація якої характеризується відповідальністю за майбутнє людства. Ідея розвитку особистості як мети її життєдіяльності з необхідністю пов'язана з такою цінністю, як гідність.

Стрімка динаміка техногенної цивілізації, домінуючий вплив на людину інформаційних технологій, неймовірні інновації у галузі телекомунікацій, зміни в масовій та індивідуальній самосвідомості, соціальній орієнтації пов'язані з хронічним відчуттям загрози, незахищеності, страхом деструктивних явищ і подій у світі. Інфляція базових цінностей і традицій призводить до формування культури, яка не відповідає показникам гідності, істинності, моральності, гуманності. Девіталізація людського існування, що невпинно прогресує, технократизація людини, наростаючий дефіцит чуттєво-емоційного досвіду загострюють проблему дослідження фундаментальних підвалин людського буття. У руслі психологічних досліджень актуальною є проблема розвитку гід-

ності особистості, що порівняно мало розроблена у вітчизняній психології, зокрема аспект її розвитку в онтогенезі.

Аналіз останніх досліджень проблеми. У сучасних дослідженнях розвиток особистості розглядають як особливий різновид внутрішніх змін, пов'язаних не лише з появою нових елементів, але й зі зміною структури та специфіки взаємозв'язків між її елементами (Коновальчук, 2016).

Діапазон авторських тлумачень розвитку представлений у філософії постмодерну. Так, у концепції Г. Щедровицького розвиток визначено через саморозгортання, якісну зміну якогось об'єкта, субстанції (природи, діяльності, розумової діяльності). У СМД-методології розвиток розуміють як зміну послідовних історичних станів системного об'єкта (Щедровицький, 1995). Кожен наступний стан за своєю будовою генетично пов'язаний із попереднім. Усі наступні якості походять із попередніх. Розвиток свідчить про перехід від структури однієї якості до структури іншої.

В. Давидова (1996) у концепції розвивального навчання розуміє розвиток як формування здібностей через освоєння способів діяльності в різних сферах. Л. Виготський (2016), під процесом культурного розвитку розумів оволодіння своєю поведінкою, формування у цій практиці суб'єктності та утворення (formation, що, власне, і є творенням людини) особливої особистісної структури, що складається із інтеріоризованих культурних засобів. Джерело культурного розвитку людини, згідно із автором, зосереджене у самій її природі.

Періодизацію дитячого розвитку за логікою векторів діяльності вибудовує Д. Ельконін (Б. Ельконин, 1994; Д. Ельконин, 1995).

Розглядаючи процес розвитку як «епігенетичний ансамбль», історію еволюції людської суб'єктивності В. Слободчиков пропонує його розуміти як зростання готових форм, тобто природних задатків (Слободчиков & Цукерман, 1996).

Проблема розвитку розроблялася у когнітивній психології у контексті проблеми моральної свідомості. Ж. Піаже (Піаже, 1994а, 1994b) дослідив особливості розвитку і функціонування моральної свідомості у взаємозв'язку з поетапним формуванням пізнавальних здібностей дитини.

Грунтуючись на положеннях теорії Ж. Піаже, Л. Кольберг (Kohlberg, 1975) розробив «когнітивно-еволюційну теорію моралізації» і виділив рівні морального розвитку. Як і Ж. Піаже, Л. Кольберг вказував на соціальну детермінацію моральності. Він уважав, що розвиток моральної свідомості відбувається впродовж усього життя людини і не залежить від релігійних, національних і статусних відмінностей.

Вивчаючи закономірності морального розвитку, Л. Кольберг (Kohlberg, 1975) виділив три рівні розвитку моральних суджень: доконвенціональний (доморальний), конвенціональний, постконвенціональний (етика самостійно вироблених моральних принципів) – досягають, на думку Л. Кольберга, тільки після 20 років, однак не всі дорослі люди. На цьому рівні виявляється здатність до самостійного вибору, індивідуальної моральної відповідальності і загальної зрілості особистості.

Сучасні знання ембріології, гістології, психології, клінічні та експериментальні дослідження внутрішньоутробного періоду є переконливим доказом, що емоційний, психологічний та інтелектуальний розвиток особистості розпочинається ще у внутрішньоутробному періоді. Міждисциплінарні дослідження розвитку особистості на ранніх етапах онтогенезу свідчать про потенціал і роль близьких та значущих для дитини дорослих у розвитку її особистісних параметрів, зокрема довіри до світу, відповідальності, життєстійкості, гідності (Коновальчук, 2016).

Метою статті є висвітлення результатів наукової рефлексії теоретичних підходів до дослідження проблеми розвитку гідності особистості в онтогенезі.

Виклад основного матеріалу. Теоретична модель Дж. Левінджер (Loevinger, 1976) продовжує традицію виділення послідовних стадій розвитку особистості, однак без прив'язки до її хронологічного віку. Дослідниця, однак, відзначає, що вони задають чітку логіку розвитку й вибудовують ієрархію, яка надалі відображатиме особистісну зрілість. Модель розвитку як єдність переривчастості та безперервності представлена в порівневій теорії розвитку еґо, дає змогу відслідкувати можливості та особливості розвитку гідності особистості.

Розвиток еґо дослідниця починає розглядати із досоціальної стадії, для якої характерне поступове виокремлення власного

Я немовляти з навколишнього світу. У цьому процесі конструюється реальність як стійкий простір зовнішніх об'єктів і Я, яке існує самостійно від них. На цій стадії цінність і значущість особистості дитини визначають стан і ставлення до неї близьких дорослих. Наявність безумовної любові і прийняття дитини дорослими на засадах їх власної гідності, довіри до себе і світу, емоційної зрілості та цілісності, визначає оптимальні передумови для зізрівання гідності особистості.

На наступній – симбіотичній – стадії продовжується виокремлення власного Я дитини. Цьому процесу значною мірою сприяє мовлення, зокрема стимульну роль у порушенні стабільності симбіотичного взаємозв'язку виконує відчужувально-заперечувальна лексика.

Для наступної – імпульсивної – стадії характерне утвердження автономності й ідентичності, забезпечене власними імпульсами дитини. Її потенціал на цій стадії виявлений в імпульсивній активності, особливо, агресивного характеру та у властивих індивідуально-вікових сексуальних діях. Однак Дж. Левінджер відзначає, що на імпульсивній стадії уже є когнітивні передумови для освоєння причинових зв'язків. Фіксація чи затримка на цій стадії визначають некерованість та неадекватність дій дитини, її поведінка важко піддається регламентуванню. Дитина утверджує власну ідентичність на основі відчуття потенційної індивідуальної сили, її дії мають ознаки нестандартності, оригінальності, своєрідності й виконують функцію катарсису. Аналізуючи зміст розвитку еґо на імпульсивній стадії, Дж. Левінджер відзначає, що дитині для здійснення переходу на вищий рівень необхідно зрозуміти, «що в речей є причини або резони, що імпульс – це не те саме, що дія, тому можна хоч ненадовго, але відкласти дію й контролювати її» (Loevinger, 1976, p. 178). Таким чином, передбачається освоєння значення і значущості внутрішніх та зовнішніх явищ і предметів – як початкове оцінювання себе і світу.

Перехідною дослідниця називає стадію самозахисту. Перший соціально-психологічний досвід дитина отримує під впливом реакцій на її поведінку важливих для неї дорослих людей. Зовнішня регламентація індивідуальної активності дитини підвищує внутрішнє напруження й актуалізує процес саморегуляції. Пер-

винна саморегуляція его і на цій стадії пов'язана з актуалізацією функцій психічних захистів. Поняття «захисні механізми» було використане З. Фройдом для визначення загального найменування усіх механізмів, які послаблюють діалектично єдиний внутрішньо-зовнішній конфлікт і регулюють індивідуальну поведінку (Фрейд, 1989).

А. Фрейд розглядала захисні механізми як продукт вікового розвитку особистості, несвідомі способи досягнення компромісу між протидіючими силами Воно та Над-Я і зовнішньою дійсністю, а перші захисні дії дитини пов'язувала з негативним досвідом її спонтанного самовираження (Фрейд, 1993, с. 16). Захисти доцільні, коли форми спілкування та конфлікти з оточенням обмежені рівнем розвитку особистості. Вони сприяють автоматичному пристосуванню до оточення за рахунок самопротекції. У дитини кожен захисний механізм спочатку формується для опанування конкретними інстинктивними бажаннями і у такий спосіб пов'язаний із конкретною фазою індивідуального розвитку. На ранніх етапах онтогенезу у контексті розвитку гідності сприятливою є толерантність до бажань, думок і почуттів дитини з боку близьких дорослих, як умова упередження гіперзахисної активності.

Таким чином, для початкових двох рівнів розвитку характерний вихід із симбіотичного злиття новонародженого як загальною тенденцією подальшої диференціації. Найбільш рання, доконвенційна стадія, залишається пластом первинного досвіду в підсвідомості особистості і визначає стартові позиції подальшої нелінійної динаміки її розвитку. Фіксація на захисній стадії зумовлює сприйняття світу тільки з погляду власних егоїстичних потреб і бажань, що складає проблематичну основу для розвитку гідності. Ознаки подальшого розвитку его на наступній стадії конформізму виявляються тоді, коли дитина починає узгоджувати і пов'язувати власний комфорт із комфортом зовнішнього простору. Визначальною передумовою такого стану слугує індивідуальний рівень довіри до себе та світу.

Перехідною від конформізму до стадії сумління Дж. Левінджер вважає стадію самоусвідомлення. Для неї характерний розвиток усвідомлення свого реального Я як не цілком відповідного ідеальному образу, заданими правилами, хоча зміст свого

внутрішнього життя на цій стадії, як і на попередній, можна описати банальними стереотипними формулюваннями. Усвідомлення себе стає передумовою до подальшої заміни групових стандартів і критеріїв особистими цінностями. Починає з'являтися й усвідомлення індивідуальних відмінностей рис характеру.

На стадії сумлінності Дж. Левінджер констатує радикальне ускладнення механізмів саморегуляції. У віці 13–14 років цієї стадії досягають лише одиниці. Тут уже завершується інтерналізація правил і наявні основні елементи совісті: «довгострокові, самостійно поставлені цілі й ідеали, диференційована самокритика та почуття відповідальності» (Loevinger, 1976, p. 20). На цій стадії регламентація життєдіяльності особистості визначена не страхом покарання, або почуттям конформізму, а почуттям відповідальності як орієнтира індивідуальної поведінки. Особистість, яка досягла цієї стадії, не схильна відчувати почуття провини через порушення правила, однак переживає дискомфорт, якщо завдає шкоди іншій людині, нехай навіть у межах чинних правил. Разом із почуттям власної гідності розвивається почуття відповідальності як за власну, так і за долю інших, часом перебільшене; формується поняття про зобов'язання, привілеї, права та справедливість. Виникає прагнення до досягнень на основі особистих стандартів і критеріїв, прийняття значущості праці, хоча й не будь-якої, розрізнення моральності, традицій і моди; на зміну дихотомії «правильно – неправильно» і «добре – погано» приходять більш складні й диференційовані конструкти. Для внутрішнього життя на цій стадії характерне різноманіття та складність емоцій, зміщення уваги від самих дій до їхніх глибинних витоків, виникає здатність відчутти себе в позиції іншої людини, різко розширюються тимчасова перспектива та соціальні контексти осмислення явищ, подій та дій. Стадія сумлінності, на наше переконання визначає фундаментальні позиції для становлення гідності особистості.

Наступну перехідну стадію називають індивідуалістичною. На відміну від надмірного моралізму попередньої стадії приходить усвідомлення почуття індивідуальності і проблеми емоційної взаємозалежності людей, виявляються як глибинні емоційні підстави та проблеми міжособистісних стосунків, так і частково внутрішні конфлікти. «Розвинута здатність приймати парадокси

і суперечності веде до більшої концептуальної складності, що виражене в усвідомленні розбіжностей між внутрішньою сутністю і зовнішніми виявами, між психологічними та фізіологічними реакціями, між процесом і результатом» (Loevinger, 1976, pp. 22–23).

Для автономної стадії характерна здатність приймати внутрішній конфлікт (між потребами, між зобов'язаннями, між тими й іншими) і справлятися із ним. «Можливо, в автономної особистості конфліктів не більше, ніж у інших, просто в неї є мужність та інші необхідні якості прийняти конфлікт і працювати з ним замість того щоб ігнорувати його чи проектувати на навколишній світ» (Loevinger, 1976, p. 23). Автономна особистість здатна подолати полярні опозиції та сприймати світ у його об'ємності й різноманітті, їй притаманні концептуальна складність і висока толерантність до невизначеності. Критичною ситуацією може бути її готовність здійснювати власні помилки (Loevinger, 1976). Вона визнає потребу в автономії інших людей, сама вільна від «диктатури совісті», характерної для попередньої стадії, але усвідомлює обмеження автономії, діалектику автономії й емоційної взаємозалежності. Автономній особистості притаманні широкий погляд на світ, реалістичність, об'єктивність, прихильність до абстрактних ідеалів.

Завершальна – інтегрована – стадія є найважчою для дослідження, через рідкодосяжність; її вирізняє консолідація почуття ідентичності. Опис Дж. Левінджер суголосний параметрам самоактуалізованих особистостей згідно із А. Маслоу (1997).

Провідний експерт у сфері психології розвитку дорослих і теорії розвитку его S. Cook-Greuter (n.d.) особливу увагу зосереджує на динаміці різних способів осмислення реальності, конкретного досвіду на конвенційній та постконвенційній стадіях. Евристично цінним для дослідження розвитку гідності є емпіричне обґрунтування можливого варіанту від несвідомого, недиференційованого симбіозу немовляти до свідомого переживання входження у всесвіт зрілого дорослого – від дорационального до метарационального, від довербального невігластва (незнання) до зародження постсимволічної мудрості, коли людина усвідомлює природний взаємозв'язок усіх явищ і умовність меж, об'єктів, традиційної самоідентифікації й історій про життя та природу, стає значно вільнішою.

Евристичну цінність для нашого дослідження мають стадії становлення особистості, із якими, як уже зазначено, ми пов'язуємо розвиток гідності, у взаємозв'язку зі свободою реалізації та свідомою відповідальністю. На рівні конформізму характерними ознаками особистості S. Cook-Greuter вважає лінійний погляд на світ: об'єкти визначені в конкретних межах, причиновість здається їм лінійною, а змінні – незалежними. Установки і пріоритети особистості залежать від цінностей, пріоритетів і статусу групи, до якої вона належить. Межі між я й іншими заплутані й розмиті. Домінують процеси адаптації, виражені основною потребою конформістського рівня – бути прийнятним, життєдіяльність знеособлена, надмірно позитивна і сповнена банальностей, не орієнтована на зміни, безініціативна, зумовлена очікуваннями інших.

На рівні самосвідомості особистість регламентована високими моральними стандартами та консервативними орієнтаціями на утвердження правильності, виконання своїх обов'язків і проявляється у компульсивній поведінці та перфекціонізмі. Це пов'язане із силою супер-его та непомірно критичним ставленням до думок інших людей, на що вказує S. Cook-Greuter. Попри те, що на рівні самосвідомості допустимі складні рішення, кращі ідеї, більш досконалі процедури, проте лінійне мислення не дає змоги визначити пріоритети різноманітних можливостей або синтезувати їх. Стадії самосвідомості та конформізму за своїм змістом є полярними, однак, вони визначають континуум для динаміки гідності особистості.

На рівні сумління гідність особистості реалізується у здатності об'єднуватися з іншими людьми на основі лояльності до їхніх цінностей. Пізнання за допомогою зворотного зв'язку й інтроспекції допомагає зрозуміти себе, розвиває здатність до самовдосконалення. Сумлінність виявляється у саморегламентуванні життєдіяльності на основі вчасності, відповідальності й раціональності з метою зробити щось у цьому світі або поліпшити його. Основне обмеження конвенційної стадії – орієнтація на зовнішній світ як визначальну умову власної життєдіяльності.

Аналізуючи індивідуалістичний рівень постконвенційної стадії, S. Cook-Greuter відзначає, що сприйняття реальності набуває системності, яка дає змогу особистості набути більш цілісного організмичного стану за участю власних почуттів і актуальних

контекстів процесу життєдіяльності. Простежується переосмислення і переоцінка попереднього досвіду, зокрема санкціонованих суспільством норм, правил, рольових ідентифікацій. Відбувається змістове перевизначення себе на основі визнання пріоритету власної унікальної незалежної від соціуму гідності. Відчужуючись від світу, щоб набути власну ідентичність, особистість часто приносить творчий результат у діяльність, нове бачення окремих проблем або ж надихає інших ентузіазмом наслідувати їх інтереси. Лінійна, інтелектуальна логіка поступається місцем цілісному розумінню явищ і процесів. Гідність особистості виявляється у зміні пріоритетів: доведення, оправдання, аналіз поступаються за вагомістю суб'єктивному досвідові.

Перехід на наступну – автономну – стадію засвідчує спроможність особистості свідомо узгодити внутрішні процеси розвитку. Відповідальність регулює конфліктуючі потреби, досвід сприймається в усій його безпосередності, що утворює ознаки толерантності та спонтанності. На автономній стадії регуляція особистості функціонує у свідомих захистах: альтруїзм, гумор і передбачення.

На другому рівні постконвенційної стадії S. Cook-Greuter (n.d.) вирізняє на основі новоутворень, розуміння різних пластів символічних абстракцій, два періоди: конструкт-свідомий та інтегрований. Розвиток гідності пов'язаний із поглибленням процесу самоусвідомлення, міркування стають ще більш диференційованими, розширюються межі доступу до інтуїції, тілесних станів, почуттів, снів, архаїчного і трансперсонального досвіду.

Інтегровану стадію розвитку визначає абсолютно інший спосіб сприйняття людського існування і свідомості. S. Cook-Greuter зазначає, що нова парадигма має універсальну або космічну, перспективу. Особистість вважає себе та інших частиною людства, уплетеною у творче підґрунтя, яке має еволюційне призначення. Народження, зростання і смерть, радість і біль – зрозумілі природні події, що є модусами змін у потоці життя. Свідоме чи раціональне усвідомлення більше сприймається не як обмеження, а лише як одне з явищ, що домінує залежно від поточного моменту.

Для інтегрованого періоду характерна інтерналізована трансперсональна або інтеріндивідуальна мораль. Внутрішні конфлікти

та суперечливі зовнішні потреби є частиною буття і вимагають не подолання, а засвідчення. Спонтанність, незалежність і безособове ставлення дають змогу особистості діяти при необхідності прямо й потужно. Реальність може викликати глибокі переживання як недиференційований феноменологічний континуум або як творча підстава інтегрованої свідомості. На інтегрованій стадії домінує відчуття взаємопов'язаності з усіма живими створіннями у їхній боротьбі за виживання і за визнання сенсу свого існування. Для особистості характерні терпимість, співчутливість і зв'язок із життям. Абсолютна відкритість уможливило налаштування на істину, добро і красу, візіонерські переживання, розуміння речей у їх цілісності; варіант, що доповнює їхній зміст за допомогою фільтрів раціональної свідомості. Високий рівень довіри до світу дає змогу переробляти інформацію й досвід без свідомого вольового спрямування уваги на нього.

Висновки. Сенс розвитку полягає не в прагненні й можливості досягти кількісного та якісного збільшення чи зменшення значущих показників, а у становленні нових фундаментальних підвалин структури, на яких по-новому вибудовуються взаємозв'язки між її елементами. Теорія розвитку его дозволяє досягнути онтогенез гідності від рівня локалізації у несвідомих пластах на стадії симбіотичної єдності до вищого рівня його інтеграції зі світом на постконвенційній стадії. Гідність особистості ми розуміємо як складне інтегративне особистісне утворення, ґрунтоване на визнанні безумовної самоцінності, що забезпечує перманентний розвиток людини і послідовне досягнення нею значущих результатів у соціальній сфері, сфері інтелектуальних досягнень, а також зоні особистісного і духовного розвитку.

Перспективу подальших психологічних досліджень проблеми розвитку гідності особистості вбачаємо у з'ясуванні ролі соціально-психологічних чинників, зокрема, системи міжособистісної взаємодії. Емпіричне дослідження впливу домінуючого стилю міжособистісної взаємодії у процесі онтогенезу допоможе виявити сприятливі соціально-психологічні умови для розвитку гідності особистості.

Література

Выготский, Л.С. (1982–1984). *Сочинения* (Т. 1–6). Москва: Педагогика.

- Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Москва: ИНТОР.
- Коновальчук, В.І. (2016). *Творча особистість у просторі освіти*. Умань: ФОП Жовтий О. О.
- Маслоу, А. (1997). *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург: Евразия.
- Пиаже, Ж. (1994а). *Избранные психологические труды*. Москва: Международная педагогическая академия.
- Пиаже, Ж. (1994б). *Речь и мышление ребенка*. Москва: Педагогика-Пресс.
- Слободчиков, В.И., & Цукерман, Г.А. (1996). Интегральная периодизация общего психического развития. *Вопросы психологии*, 5, 38–50.
- Фрейд, А. (1993). *Психология «Я» и защитные механизмы*. Москва: Просвещение.
- Фрейд, З. (1989). *Введение в психоанализ: лекции*. Москва: Наука.
- Щедровицкий, Г.П. (1995). *Избранные труды*. Москва: Школа культурной политики.
- Эльконин, Б.Д. (1994). *Введение в психологию развития*. Москва: Тривола.
- Эльконин, Д.Б. (1995). *Психическое развитие в детских возрастах*. Москва: Институт практической психологии.
- Kohlberg, L. (1975). *Moral stages and moralization*. New York: Winston.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Cook-Greuter, S.R. (n.d.). *Ego development: Nine levels of increasing embrace*. Retrieved from http://newpossibilitiesassociates.com/uploads/9_levels_of_increasing_embrace_update_1_07.pdf.

References

- Vygotskii, L.S. (1982–1984). *Sochineniia [Collection of Works]*. (Vols. 1–6). Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Davydov, V.V. (1996). *Teoriia razvivaiushchego obucheniia [Theory of Developmental Learning]*. Moscow: INTOR [in Russian].
- Konovchalchuk, V.I. (2016). *Tvorcha osobystist u prostori osvity [Creative personality in the space of education]*. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- Maslou, A. (1997). *Dalnie predely chelovecheskoi psikhiki [The far reaches of the human psychics]*. Saint Petersburg: Evraziia [in Russian].
- Piazhe, Zh. (1994а). *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works]*. Moscow: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaiia akademiia [in Russian].

- Piazhe, Zh.** (1994b). *Rech i myshlenie rebenka [Speech and thinking of a child]*. Moscow: Pedagogika-Press [in Russian].
- Slobodchikov, V.I., & Tcukerman, G.A.** (1996.) Integralnaia periodizatsiia obshchego psikhicheskogo razvitiia [Integral Periodization of General Mental Development]. *Voprosy psikhologii – Psychology Issues*, 5, 38–50 [in Russian].
- Freid, A.** (1993). *Psikhologiia «Ja» i zashchitnye mekhanizmy [«I» Psychology and defense mechanisms]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- Freid, Z.** (1989). *Vvedenie v psikhoanaliz [Introduction to Psychoanalysis]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Shchedrovitckii, G.P.** (1995). *Izbrannye trudy [Selected Works]*. Moscow: Shkola kulturnoi politiki [in Russian].
- Elkonin, B.D.** (1994). *Vvedenie v psikhologiiu razvitiia [Introduction to Development Psychology]*. Moscow: Trivola [in Russian].
- Elkonin, D.B.** (1995). *Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh [Mental development in childhood]*. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii [in Russian].
- Kohlberg, L.** (1975). *Moral stages and moralization*. New York: Winston.
- Loevinger, J.** (1976). *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Cook-Greuter, S.R.** (n.d.). *Ego development: Nine levels of increasing embrace*. Retrieved from http://newpossibilitiesassociates.com/uploads/9_levels_of_increasing_embrace_update_1_07.pdf.

Стаття надійшла 14 січня 2019 р.

ВИМОГИ

Шановні колеги!

Редакція наукового видання «Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»» запрошує науковців до публікації власних наукових розробок, не опублікованих раніше.

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

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

Мови: українська, англійська, польська, німецька.

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

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

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

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

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

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

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

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

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Серія «Психологія». Випуск 45

Головний редактор Надія Скотна

Редактор серії Роман Хавула

Технічний редактор Ольга Лужецька

Коректор Олександр Голубєв

Здано до набору 05.03.2019 р. Підписано до друку 12.03.2019 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура. Times. Наклад 50 прим.
Ум. друк. арк. 11,00. Зам. 159.

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

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

PROBLEMS OF HUMANITIES

a collection of scientific articles

Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

«Psychology» Series. Issue 45

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

Submitted for type-setting on 05.03.2019. Signed for printing on 12.03.2019. Format 60x84/16. Offset printing. Type: Times. Circularion up to 50 copies. Accounting and publishing sheet 11.00. Order 159.

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