

**ISSN 2617-2100**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ**

---

---

**7' 2021**

**Psychological Journal**

№7' 2021

**Засновник:** Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
**Психологічний журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини**  
Щорічний науковий журнал  
Журнал засновано у червні 2018 року.  
Виходить два рази на рік.

Свідоцтво КВ №23377-13217 від 24.05.2018 року  
**ISSN 2617-2100**

**Адреса редакції:** вул. Садова, 28, кім. 317, м. Умань, Черкаська обл., 20300  
Телефон: +380635787430  
E-mail: [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)  
Web: <http://psyj.udpu.edu.ua>

**Основна тематика видання:**

- Загальна психологія, історія психології
- Педагогічна та вікова психологія
- Соціальна психологія
- Психодіагностика, психологічне консультування

**Журнал зареєстрований, реферується та індексується у наступних репозитаріях та пошукових системах:**

- Google Scholar (США);
- Українська науково-освітня мережа УРАН;
- Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського;
- Інституційний репозитарій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність наведених фактів, цитат, статистичних даних, імен власних та інших відомостей.*

*Висловлені у цих статтях думки можуть не збігатися з точкою зору редакційної колегії і не покладають на неї ніяких зобов'язань.*

Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол №18 від 22 червня 2021 року)

**Головний редактор:**

**Перепелюк Тетяна Дмитрівна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Заступник головного редактора: Кобець Олександр Володимирович**, доктор психологічних наук, професор (Умань, Україна)

**Редакційна колегія:**

**Гриньова Наталія В'ячеславівна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Гульбс Ольга Анатоліївна**, доктор психологічних наук, професор (Умань, Україна)

**Іванченко Андріяна Олексіївна**, доктор психологічних наук, доцент (Київ, Україна)

**Лукасік Анджей**, професор (Жешів, Польща)

**Мищенко Марина Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Моляко Валентин Олексійович**, доктор психологічних наук, доцент (Київ, Україна)

**Олександренко Катерина Валентинівна**, доктор психологічних наук, професор (Хмельницький, Україна)

**Потапчук Євген Михайлович**, доктор психологічних наук, професор (Хмельницький, Україна)

**Сафін Олександр Джамільович**, доктор психологічних наук, професор (Умань, Україна)

**Хмільяр Олександр Федорович**, кандидат психологічних наук, доцент (Київ, Україна)

**Хуртенко Оксана Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент (Вінниця, Україна)

**Шеленкова Наталія Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Шулдик Галина Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Якимчук Борис Андрійович**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Якимчук Ірина Павлівна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Відповідальний за випуск: Гриньова Наталія В'ячеславівна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

№7' 2021

**Publisher:** Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University**Psychological journal**

The Journal is founded in 2018.

Certificate of State registration

CV №23377-13217 of 24.05.2018

**ISSN 2617-2100**

Post address: Ukraine, 20300, Cherkasy region, Uman, 28, Sadova street, off. 317.

Phone: +380635787430

E-mail: [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)Web: <https://psvj.udpu.edu.ua>**Journal's Directions:**

- General psychology, history of psychology
- Pedagogical and age psychology
- Social Psychology
- Psychodiagnostics, psychological counseling

**The journal is registered, being reviewed and indexed in the following international scientometric databases, repositories and search engines:**

- Google Scholar (USA);
- Ukrainian Research and Academic Network URAN;
- Vernadsky National Library of Ukraine;
- Electronic Uman State Pedagogical University Institutional Repository

*The authors are responsible for the accuracy of the translation, facts, quotations, proper names, geographical names, names of companies, organizations, institutions, and other information.*

*The Editorial Board are not responsible for the author's views.*

*Published by the decision of the Academic Council  
of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(protocol №18 of 22.06.2021)*

**Editor-in-chief:** *Tetyana Perepelyuk* Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)**Deputies of Editor-in-chief:** *Alexander Kobets*, Doctor of Psychology, Professor (Uman, Ukraine)**Editorial Board:***Nataliia Hrynova* Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)*Olga Gulbs*, Doctor of Psychology, Professor (Uman, Ukraine)*Andreyanna Ivanchenko*, Doctor of Psychology, Professor (Kiev, Ukraine)*Angey Lukasik*, Doctor of Psychology, Professor (Rzeszow, Poland)*Marina Mishchenko*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)*Valentine Molyako*, Doctor of Psychology, Professor (Kiev, Ukraine)*Kateryna Oleksandrenko*, Doctor of Psychology, Professor (Khmelnyskyi, Ukraine)*Eugene Potapchuk*, Doctor of Psychology, Professor (Khmelnyskyi, Ukraine)*Alexander Safin*, Doctor of Psychology, Professor (Uman, Ukraine)*Alexander Khmilyar*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Kiev, Ukraine)*Oksana Hurtenko*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Vinnitsa, Ukraine)*Nataliia Shelenkova*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)*Galina Shuldyk*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)*Boris Yakymchuk*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)*Irina Yakymchuk*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)**Executive Secretary:** *Nataliia Hrynova* Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

## ЗМІСТ

<b>Андрусик О.О.</b> Формування емоційної компетентності випускників ЗВО.....	6
<b>Горенко М.В.</b> Гендерна ідентичність і мотивація студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри.....	13
<b>Данилевич Л.А.</b> Особистісний розвиток майбутнього психолога засобами психотренінгу.....	21
<b>Діхтяренко С.Ю., Столярова О.М.</b> Розвиток та виховання волі у молодших школярів.....	28
<b>Дудник О.А.</b> Набута безпорадність та депресія: особливості взаємозв'язку .....	37
<b>Мищенко М.С., Поліщук О.Р.</b> Психологічні особливості вибору професії старшокласниками з особливими освітніми потребами.....	46
<b>Мищенко М.С., Шаповалюк К.В.</b> Становлення та розвиток профорієнтаційної роботи в Україні.....	51
<b>Осадча Л.А.</b> Проблеми формування професійної компетенції керівників аграрного бізнесу.....	57
<b>Перепелюк Т.Д., Гриньова Н.В.</b> Діагностика світоглядного та комунікативного компонентів як складових розвитку особистісної сфери підлітка.....	65
<b>Чупіна К.О.</b> Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти.....	74
<b>Шулдик А.В., Шулдик Г.О.</b> Діагностика та корекція flow-ефекту у викладачів закладів вищої освіти.....	85
<b>Якимчук Б.А., Іванов В.В.</b> Психологічні аспекти формування професійних планів студентів педагогічних коледжів.....	92

## CONTENS

<b>Andrusyk Olena</b> Formation of emotional competence graduates of higher education institution.....	6
<b>Gorenko Mariana</b> Gender identity and motivation of students-psychologist to implement a professional career.....	13
<b>Danilevich Larisa</b> Personal development of a future psychologist by psychotraining means.....	21
<b>Dikhtiarenko Svitlana, Stoliarova Olena</b> Development and education of will in junior schoolchildren.....	28
<b>Dudnyk Oksana</b> Learned helplessness and depression: features of the interrelation.....	37
<b>Mishchenko Maryna, Polishchuk Olena</b> Psychological features of choice of profession by senior grade students with special educational needs.....	46
<b>Mishchenko Maryna, Karina Shapovalyuk</b> Formation and development of vocational guidance work in Ukraine.....	51
<b>Osadcha Larysa</b> Problems of formation of professional competence of agricultural business managers.....	57
<b>Perepeliuk Tetiana, Hrynova Nataliia</b> Diagnosis of worldview and communicative components as components of development personal sphere teenager.....	65
<b>Chupina Kateryna</b> Psychological and pedagogical support of students with special educational needs in a higher education institution.....	74
<b>Shuldyk Anatolii, Shuldyk Halyna</b> Diagnosis and correction of the flow-effect of teachers of higher education institutions.....	85
<b>Yakymchuk Borys, Ivanov Valerii</b> Psychological aspects of formation of professional plans of students of pedagogical colleges.....	92

УДК 159.942-057.87

DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234548.

*Олена Олександрівна Андрусик,  
аспірантка кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0001-5101-6211  
[oandrusik555@ukr.net](mailto:oandrusik555@ukr.net)*

## ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ЗВО

*В статті розглядаються проблеми формування емоційної компетентності випускників ЗВО, що являється визначальним фактором розвитку інтелектуального потенціалу особистості. Важливість вивчення емоційної компетентності викликана не тільки значенням емоцій у житті та діяльності, а й тим, що вивчення емоційної компетентності є новою складовою у вивченні емоційної сфери особистості в цілому і майбутнього фахівця – зокрема. Емоції є одним з основних сегментів у структурі особистості, а емоційні характеристики обумовлюють характер взаєностосунків людини з навколишньою дійсністю. Емоційна компетентність випускників ЗВО розглядається як важлива особистісно-професійна якість, складова професійної діяльності особистості, що виявляє певний рівень емоційної зрілості особистості і є важливим чинником професійного становлення.*

*Ключові слова:* емоційна компетентність, типи інтелекту, структура і функції емоційної компетентності.

*Olena Andrusyk,  
Posgraduate student of  
the Department of Psychology,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0001-5101-6211  
[oandrusik555@ukr.net](mailto:oandrusik555@ukr.net)*

## FORMATION OF EMOTIONAL COMPETENCE GRADUATES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

*The article considers the problems of formation of emotional competence of graduates of higher education, which is a determining factor in the development of intellectual potential of the individual. The importance of studying emotional competence is caused not only by the importance of emotions in life and work, but also by the fact that the study of emotional competence is a new component in the study of the emotional sphere of personality and future specialist – in particular. Emotions are one of the main segments in the structure of personality, and emotional characteristics determine the nature of human relationships with the surrounding reality. The aim of the study is to theoretically study the psychological features of the formation of emotional competence of students in the process of professional training in higher education.*

*To achieve the goal and objectives used theoretical methods:*

- theoretical and methodological analysis of the literature;*
- systematization and interpretation of the received information;*
- comparison and generalization of theoretical material.*

*Emotional competence of graduates of higher education is considered as an important personal and professional quality, a component of professional activity of the individual, which reveals a certain level of emotional maturity of the individual and is an important factor in professional development. In order to train qualified specialists with a high level of emotional development, a project of training «Formation of emotional competence of graduates of higher education» was developed. which is aimed at learning the features of their own*

*emotional sphere, mastering the skills of regulation of emotional states, in the process of performing exercises for professional training.*

**Key words:** *emotional competence, types of intelligence, structure and functions of emotional competence.*

Важливість емоційних процесів у життєдіяльності людини привертала і привертає увагу дослідників різних історичних епох (П. М. Якобсон, П. В. Симонов, А. Маслоу, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Б. Г. Додонов, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. К. Вілюнас), як важливий феномен, за яким визначається внутрішній світ і вчинки людини [1; 2; 5]. Основну увагу вчені звертали переважно на вивчення зовнішнього прояву емоцій, і недостатньо вивчався вплив окремих емоційних станів на життя та діяльність людини. У дослідженнях емоцій на різних етапах виявлялись термінологічні розбіжності та невдалі поєднання певних психічних станів з термінами «емоції», «емоційність», «почуття», «афекти», «пристрасті» тощо.

Наукове трактування емоцій вперше з'явилося в кінці XIX ст., як спроба дослідити фізіологічні механізми емоцій ( психолог У. Джеймс), яка називалась периферійною теорією емоцій. Її методи і техніки експериментального дослідження вивчали, головним чином, фізіологічну сторону проблеми емоцій, а психологія емоцій відстала від досліджень пізнавальних процесів.

«Емоційна компетентність», «емоційний інтелект» поняття, які з'явилися в психологічній науці для розуміння особливої значущості емоцій в житті людей. Це необхідні складові успішного функціонування особистості (Є. Л. Носенко, Г. Гарднер, Г. М. Бреслав, Д. Мейер, П. Селовей, Д. В. Люсін, Д. Гоулман та ін.). Найбільш популярним є вивчення емоційного інтелекту, структури, шляхів розвитку.

Незважаючи на безліч проведених досліджень, проблема емоційної компетентності та її значення у професійній діяльності є недостатньо дослідженою. Також, аналіз психологічної літератури показує неоднозначність розуміння поняття емоційної компетентності у психології, що ускладнює виокремлення професійно значущих якостей, які характеризують даний феномен.

Теоретичне вивчення психологічних особливостей формування емоційної компетентності студентів.

Визначені наступні завдання:

1. Зробити теоретичний аналіз сучасних підходів щодо вивчення та дослідження проблеми емоційної сфери та емоційної компетентності особистості в українській та зарубіжній психології.
2. Визначити психологічні особливості сутності поняття емоційної компетентності та її структуру у професійній діяльності психолога.
3. Розробити проект тренінгу формування емоційної компетентності випускників ЗВО в процесі професійної підготовки.

Для досягнення мети та поставлених завдань застосовувалися теоретичні методи:

- теоретико-методологічний аналіз літератури;
- систематизація та інтерпретація отриманої інформації;
- порівняння й узагальнення теоретичного матеріалу.

Сучасне українське суспільство ставить більш значні вимоги до професійних якостей майбутнього фахівця у сфері «людина-людина». Насиченість професійного та особистого життя емоційними переживаннями показує актуальність вивчення емоційної компетентності як важливого компонента успіху особистості. Однією з важливих складових високого професіоналізму особистості є емоційна компетентність, від рівня розвитку якої буде залежати її професійне становлення. Все це визначає потребу у формуванні емоційної компетентності особистості.

Д. Гоулман – засновник терміну «емоційна компетентність», вказує, що розвиток даного явища є важливим з таких причин:

1. емоції виявляються у спілкуванні, виражають ставлення до дійсності;
2. розуміння власного емоційного світу – можливість краще пізнати, зрозуміти та відчувати себе більш впевненим;
3. важливість вивчення емоційної сфери – здатність правильно виражати себе;
4. здатність адекватно визначати емоційний стан дає можливість передбачати стресові ситуації, уникати їх або адаптуватись.

Тому формування емоційної компетентності – це ще один крок людини у напрямку до самореалізації. [4].

Сучасна система вищої освіти передбачає формування у студентів професійних та загальнокультурних компетентностей, необхідних як для становлення майбутнього професіонала в будь-якому виді діяльності, так і для розвитку його особистих якостей.

Безумовно, що першочерговою задачею навчальної системи являється формування спеціальних знань і умінь на основі інформаційного і практичного відбору компонентів, які розвивають інтелектуальні особливості студента.

Мірою якості оволодінням навчальним матеріалом, його об'ємом і глибиною засвоєння інформаційного поля є підсумкові тести, по результатах яких оцінюється інтелектуальний потенціал студентів і виводиться рівень їх професійної компетентності.

По підсумках сесії студентів виявлено одну, можливо і нехарактерну в цілому, але особливість, яка полягає в тому, що успішні студенти, які вчаться протягом всього семестру, несподівано показують низький або незадовільний результат. В якості пояснення вони називають різні причини: неухважність при прочитанні питання, несподівано поставлене питання, невміння правильно інтерпретувати відповіді, хвилювання, поспіх, а також інші емоційні та психологічні причини.

В даному випадку проявляється нездатність студентів використовувати соціальний інтелект, поняття, яке психолог Р. Стерберг називав вирішальним фактором при вирішенні практичних ситуацій, на відміну від академічних здібностей, притаманних студентам [3, с. 542].

Традиція виділення різних типів інтелекту, притаманна західній психології (Г. Гарднер, Р. Стернберг), припускає, крім соціального інтелекту, виділення «особистісного інтелекту», який складається з п'яти життєвих сфер:

1. Усвідомлення власних емоцій – психічний стан індивіда, що становить основу його емоційної компетентності, що дозволяє помічати перехід від одного стану до іншого.
2. Управління, вміння справлятися зі стресом, здібність справлятися з емоціями на основі їх усвідомлення.
3. Організація мотивації емоцій на виконання мети і творче її виконання.
4. Емпатія – адекватна відповідність власних емоцій почуттям і настрою оточуючим.
5. Соціальна компетентність сприяє ефективній міжособистісній взаємодії [3, с. 543].

Соціальний інтелект і особистий інтелект є базовими складовими емоційної компетентності, яку психолог Д. Гоулман визначає як «здібність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших для самомотивації, для керування своїми емоціями в середині себе і у відносинах з іншими» [6].



Відповідно до мети нашого дослідження під емоційною компетентністю, розуміємо системне, цілісне і динамічне особистісне утворення, що має структуру, яка представлена системою знань про розуміння емоцій.

Відповідно до даного визначення виділяється структура емоційної компетентності:

1. Самосвідомість – здатність аналізувати власні почуття і відповідні їм вчинки.
2. Самоконтроль – здатність до організації і управління емоційною ситуацією.
3. Здатність враховувати інтереси інших людей відповідає створенню емоційного стану – емпатії.
4. Здатність до комунікації, використовувати різні канали і типи комунікативної поведінки [6].

Традиційно на протязі XX століття вважалось, що особистий та кар'єрний успіх забезпечується рівнем IQ, інтелектуальним розвитком людини, об'ємом інформаційної пам'яті, діловими навиками і професіоналізмом його власника.

Представлена структура емоційної компетентності проста і зрозуміла як по формі, так і по змісту, виявилася формулою успіху, так як емоційний самоконтроль і здатність до адекватного сприйняття емоційного світу іншої людини в процесі комунікації формує і проявляє інтелект більш точніше, чим вміння володіти логікою і методом математичного аналізу.

Практичне застосування і дослідження емоційної компетентності привело аналітиків до виділення коефіцієнта EQ (емоційний інтелект) не просто як доповнення до IQ, а як вирішальний фактор успішності інтелектуальної діяльності.

Порівняльний аналіз функціонування емоційного інтелекту і академічного інтелекту показав, що вирішальне значення в діловій комунікації на 85 % належить коефіцієнту EQ, а на IQ залишається тільки 15 %.

На відміну від емоційного інтелекту, емоційна компетентність менш вивчене поняття. Вона визначається умінням усвідомлювати та оцінювати свої емоції та почуття, причини їх виникнення та наслідки, керуванням своїми емоційними проявами, умінням розуміти людей, їх емоції, уміння будувати взаємини з іншими.

Ефективність діяльності установи прямо залежить від розвитку рівня емоційної компетентності працівників, що дозволяє керівнику успішно виконувати керівну роль.

Розглядаючи різні варіанти співвідношення IQ та EQ (високий рівень коефіцієнта IQ і низький рівень коефіцієнта EQ і навпаки) в діяльності керівників економічних і політичних сфер, Д. Гоулман проводить цікавий гендерний аналіз, де опис чоловіків і жінок відрізняється деякими особливостями.

Чоловік з високим інтелектом характеризується такими рисами, як честолюбство, продуктивність, наполегливість, і в той же час, він передбачуваний, критичний і вибагливий, емоційно стриманий і холодний. Чоловік, який володіє емоційною компетентністю, етичний і соціально стабільний, життєрадісний і відданий справі, співчуває іншим, товариський.

Жінки з високим коефіцієнтом IQ впевнені в собі, мають естетичний смак, легко висловлюють свої думки, схильні до самоаналізу, але тривожність і почуття провини не дозволяють їм відкрито виражати свої почуття.

Навпаки, жінки з високим коефіцієнтом EQ проявляють впевненість в собі, відчуваючи своє значення, адекватно виражають свої думки і почуття, соціально адаптовані, безпосередні і відкриті, рідко схильні до почуттів тривоги і провини [3, с. 544].

Емоційна компетентність ніяк не пов'язана з повсякденною емоційністю людини, представляючи собою постійно стабільний емоційний фон, на основі якого

формуються і діють цінності усвідомлення себе як особистості, здатною володіти собою і впливати позитивно емоційно на оточуючих.

Дійсно, емоційна компетентність поширюється на все соціально-комунікативне поле суб'єкта, при цьому необхідно враховувати суб'єктно-об'єктивні відносини, коли суб'єкт емоційної компетентності одночасно є об'єктом для інших суб'єктів, тому так важливо, щоб рівні коефіцієнта емоційної компетентності взаємодіючих суб'єктів співпадали.

Формування емоційної компетентності у студентів передбачає системну роботу на лекціях та семінарських заняттях, та під час їхньої самостійної роботи.

Робота по встановленню емоційної компетентності студента передбачає два суттєвих напрямки: по-перше, управління емоційно-вольовою сферою особистості студента; по-друге, контроль і вплив на емоційно-вольову сферу іншого в інтересах позитивної комунікативної взаємодії.

Так, під час лекційних та практичних занять викладач використовує різні прийоми і методи, які розвивають емоційний інтелект студента:

- пізнавальна функція передбачає новизну інформації, здатну зацікавити студентів;
- аксіологічна функція представляє інформацію як цінність, актуальну в даний час;
- комунікативна функція розвивається за допомогою проведення семінару у вигляді колоквиуму чи диспуту, де враховується думка кожного учасника;
- когнітивна функція. Розуміння власних емоційних станів, емоційна зрілість, мотивація до розвитку власної емоційної компетентності;
- інтегральна функція систематизує рівень і властивості емпатії особистості;
- рефлексивна функція свідчить про ступінь стресостійкості суб'єкта.

Таким чином, надзавданням системи формування емоційної компетентності студентів є вироблення навичок і умінь усвідомлення на раціональному рівні власних емоцій, способів управління емоційним станом, відповідно до соціально-культурного середовища, що в кінцевому рахунку створює стабільно позитивний стійкий тип емоційної компетентності будь-якого напрямку, незалежно від характеру і настрою соціального оточення.

Отже, важливим чинником у професійній діяльності є власне психологічний чинник особистості фахівця, його емоційна компетентність, розвиток цієї особистісної якості майбутнього фахівця визначає його професійний розвиток. Особливості професійної діяльності вимагають від особистості знань власних емоцій, вмінь керувати емоційними станами. Тому формування емоційних компетенцій має бути ще в процесі навчання у закладі вищої освіти, а не лише в період професійної діяльності. Отже, розвиток емоційних особливостей особистості є одним із чинників процесу формування емоційної компетентності майбутнього фахівця.

З метою підготовки кваліфікованих фахівців з високим рівнем розвитку емоційних якостей розроблено проект навчального тренінгу «Формування емоційної компетентності випускників ЗВО», який передбачає оволодіння знаннями з основ емоційної сфери, про роль емоцій в життєдіяльності людини, а формування емоційної компетентності проходить у практичній підготовці, яка спрямована на пізнання особливостей власної емоційної сфери, оволодіння навичками регуляції емоційних станів, в процесі виконання вправ щодо фахової підготовки.

Тренінг «Формування емоційної компетентності випускників ЗВО», має проводитися зі студентам протягом року. Програма тренінгових занять із формування

емоційної компетентності складається з 8 занять, тривалість кожного 3 години. 24 години – це тривалість тренінгу. Тренінгова група має містити 10–15 учасників. Систематизовані заняття сприятимуть підвищенню рівня емоційної компетентності майбутнього фахівця. Так, перше заняття носить ознайомчий характер. Останнє заняття за програмою традиційно носить підсумковий характер. На кожному занятті здійснюється реалізація завдань кожного з етапів програми, спрямовані на формування складових емоційної компетентності випускників (когнітивний, соціальний, регулятивний та емпатійний).

Мета першого заняття:

- створення умов для роботи групи;
- ознайомлення учасників з принципами тренінгу;
- встановити правила роботи групи;
- налаштування на продуктивну роботу над своїми емоційними вміннями та навичками.

Метою другого тренінгового заняття є закріплення активного тренінгового стилю взаємодії, сприяння закріпленню навичок самоаналізу, запровадження активних технік для формування емоційної компетентності і розвитку емоційної сфери.

Сприяння згуртуванню групи та поглиблення процесів саморозкриття, розвиток вмінь у сфері емоцій, повноцінному самовираженню – це мета третього заняття. На четвертому та п'ятому заняттях відбувається опанування емоційними вміннями та формування навичок. На шостому занятті здійснюється закріплення отриманих емоційних навичок та вмінь у сфері емоцій. Вдосконалення вмінь, закріплення емоційних вмінь та навичок – завдання сьомого заняття. На останньому занятті відбувається підведення підсумків.

У статті емоційна компетентність розглядається як систематичне, ціле та динамічне психологічне утворення, як суттєва особистісно-професійна якість, складник професійної діяльності особистості, виступає засобом ефективної взаємодії, та сприяє успіху у подальшій професійній діяльності.

Узагальнюючи вище сказане можна дійти висновку, що провідним напрямком подальшої роботи є здійснення аналізу досліджень, присвячених розвитку емоційної компетентності особистості з урахуванням особливостей професійної спеціалізації, у більш глибокому вивченні зовнішніх та внутрішніх чинників формування емоційної компетентності в професійній діяльності випускників ЗВО.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочелюк В. Й. Методика та організація наукових досліджень з психології: навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
2. Бредберри Т., Гривс Дж. Эмоциональный интеллект: самое важное : Москва : АСТ, 2008. 187 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональная компетентность. *Психология мотиваций и эмоций* / под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва, 2009. 704 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство. *Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.
5. Додонов Б. І. У світі емоцій : Київ: Політздат України, 1987. 140 с.
6. Сысоева А.А., Заднепровская А.В. Эмоциональная компетентность как фактор успеха. Живое дело: электронный журнал. URL: <http://www.zhyvoedelo.com/press/articles/detail.php?ID=875//> (дата звернення 25.05.2021).

**REFERENCES**

1. Bochelyuk, V. Y. (2008). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen z psykholohii: navch. posibnyk.*. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. 360. [in Ukrainian].
2. Bredberri, T. & Grivs Dzh. (2008). *Emotsionalnyiy intellekt: samoe vazhnoe.* Moskva : AST. 187. [in Russian].
3. Goleman, D. (2009). *Emotsionalnaya kompetentnost.* Psychology of motivations and emotions. Moscow. 704. [in Russian].
4. Goleman, D. (2005). *Emotsionalnoe liderstvo.* The art of managing people based on emotional intelligence . Moscow: Alpina Business Books. 301. [in Russian].
5. Dodonov, B. I. (1987). *V mire emotsiy.* Kiev. Politizdat of Ukraine.140. [in Ukrainian].
6. Sysoeva, A.A. & Zadneprovskaya, A.V. *Emotsionalnaya kompetentnost kak faktor uspeha.* Living business: electronic journal. Vziato z URL: <http://www.zhyvoedelo.com/press/articles/detail.php?ID=875//> [in Ukrainian].

**Бібліографічний опис для цитування:**

Андрусик О. О. Формування емоційної компетентності випускників ЗВО. *Психологічний журнал.* Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 6–12.

УДК 378.018.8:159.9-051:[305+331.101.3]  
DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234550.

*Мар'яна Вячеславівна Горенко,*  
*аспірант кафедри психології,*  
*Уманський державний педагогічний*  
*університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань, Україна*  
ORCID: 0000-0003-4895-675X  
[marianagorenko@gmail.com](mailto:marianagorenko@gmail.com)

## ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

*В статті розглянуті питання гендерної ідентичності особистості та її взаємозв'язку з мотивацією студентів-психологів, що дозволило поглибити розуміння стану психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри загалом та мотиваційно-цільового компоненту цього феномену зокрема. Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічних джерел з досліджуваної проблематики, узагальнення та систематизація даних; емпіричні – методика «Маскулінність-фемінність» С. Бема, методика «Мотивація навчання у вузі» Т. Ільїної.*

*Визначено, що найбільша кількість респондентів виявилась у групі з андрогенним типом – 50 %, кількість респондентів з фемінним типом ідентичності нараховує 20 % і респондентів з маскулінним типом – 30 %. Вираженість андрогінного типу вказує на те, що риси особистості представлені гармонійно і взаємодоповнюють один одного, за рахунок чого підвищуються адаптивні функції індивіда. Порівняльний аналіз гендерної ідентичності та мотивації студентів-психологів до здійснення професійної діяльності показав, що для маскулінних респондентів в більшій мірі характерні мотиви, пов'язані з визнанням, престижем («мотиви отримання диплому»), а для фемінних та андрогінних респондентів - навчально-пізнавальні та соціальні («мотиви набуття знань», «мотиви оволодіння професією»).*

*Ключові слова:* гендер, гендерна ідентичність, студенти-психологи, мотивація, професійна діяльність, професійна кар'єра.

*Mariana Gorenko,*  
*Posgraduate student of*  
*the Department of Psychology,*  
*Pavlo Tychyna Uman State*  
*Pedagogical University*  
*Uman, Ukraine*  
ORCID: 0000-0003-4895-675X  
[marianagorenko@gmail.com](mailto:marianagorenko@gmail.com)

## GENDER IDENTITY AND MOTIVATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGIST TO IMPLEMENT A PROFESSIONAL CAREER

*The article discusses the issues of gender identity of a person and its relationship with the motivation of psychology students, which made it possible to deepen the understanding of the state of psychological readiness to realization a professional career in general and the motivational component of this phenomenon. Research methods: theoretical - analysis of psychological and pedagogical sources, generalization and systematization of data; empirical - the methodology «Masculinism-femininity» S. Bem, the methodology «Motivation of education in the university» T. Ilina.*

*It was determined that the largest number of respondents was in the group with an androgenic personality type – 50 %, the number of respondents with a feminine type of identity is 20% and respondents with a masculine type – 30 %. The severity of the androgynous type indicates that personality traits are presented harmoniously and complement each other, thereby increasing the adaptive functions of the individual. A comparative analysis of the*

*gender identity and motivation of psychology students to pursue professional activities showed that for masculine respondents, motives associated with recognition, prestige («motives for obtaining a diploma») are more characteristic, and for feminine and androgynous respondents - educational, cognitive and social («Motives for acquiring knowledge», «motives for mastering a profession»).*

**Key words:** *gender, gender identity, students-psychologists, motivation, professional activity, professional career.*

Гендерні аспекти досліджень зараз стають дуже популярними, про що свідчить міра представленості цієї проблематики в наукових областях: політиці, економіці, філософії, педагогіці, соціології, психології. В сучасному суспільстві актуальність таких досліджень обумовлена цілим рядом соціальних феноменів: зміною статеворольових відносин, більш активною участю жінок в соціумі, збільшенням кількості соматичних, психічних, сексуальних розладів, пов'язаних, в тому числі і з неадекватною гендерною ідентичністю. А майбутній психолог – це людина, яка у своїй професійній діяльності має бути максимально вільною від обмежень у визначенні проблем статі та гендеру.

На сьогодні в науці накопичено багато теоретичного та емпіричного матеріалу на рахунок вивчення гендерних особливостей (В. Абраменкова, В. Агеев, Б. Ананьєв, С. Бем, О. Вайнінгер, В. Каган, І. Кон, М. Радзивілова, З. Фрейд, К. Юнг та інші).

Питання мотивації були і залишаються предметом вивчення в різних галузях науки. Філософи приділяли увагу цій тематиці, починаючи з давньогрецьких часів і закінчуючи сучасністю (Аристотель, М. Бердяєв, Р. Декарт, І. Кант, М. Монтень, Платон та ін.), радянські психологи-педагоги (П. Анохін, П. Блонський, Л. Божович, Л. Виготський, К. Корнілов, П. Каптерєв, В. Мерлін, О. Ухтомський) українські (О. Бондаренко, Л. Карамушка, М. Туган-Барановський, І. Сикорський, та ін.), закордонні (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, К. Бюллер, Е. Торндайк, Е. Шпрангер, З. Фрейд та ін.).

Не дивлячись на актуальність, проблема гендерних відмінностей в мотивації до навчальної, професійної діяльності та до здійснення кар'єри у студентів-психологів, практично не вивчена. В сучасний період є дефіцит робіт в сфері вивчення змісту, якості та динаміки мотивів діяльності студентів, а також гендерних особливостей формування мотивації до здійснення професійної кар'єри.

Мета дослідження – вивчення особливостей гендерної ідентичності студентів-психологів та її взаємозв'язку з мотивацією до здійснення майбутньої професійної кар'єри.

Питання професійного самовизначення та становлення особистості належить до фундаментальних проблем психології. Професійна реалізація особистості проходить успішно, якщо в процесі спеціальної підготовки формуються адекватні уявлення про майбутню кар'єру, які впливають на формування життєвих та професійних планів фахівця, організують та спрямовують його активність, впливають на професійний розвиток та стають регуляторами професійного самовизначення. В умовах соціальних та політичних змін в Україні, змін в структурі ринку праці, посилюється особистісна відповідальності молоді людини щодо професійної інтеграції в суспільство. У зв'язку з цим, питання здійснення професійної кар'єри набувають особливої актуальності.

Сучасна професійна освіта потребує цілеспрямованої підготовки студентів ЗВО до професійної кар'єри з метою реалізації найважливішої функції навчання – підготовки майбутнього професіонала, готового до успішної реалізації кар'єрного потенціалу в постійно змінюваних умовах соціуму. Тобто, на сьогодні вища освіта загалом та освіта психологів зокрема, потребує створення якісно нових підходів до підготовки сучасного фахівця, здатного реалізувати такі характеристики як професіоналізм,

мобільність та готовність до професійної кар'єри. Врахування гендерних особливостей при аналізі мотиваційної сфери студентів-психологів є дуже важливим принципом для підвищення ефективності освітнього процесу в ЗВО та для професійного становлення суб'єкта.

Гендер розуміється як соціокультурний конструкт статі, в якому поєднаний комплекс ознак та характеристик, притаманних жіночій та чоловічій поведінці: специфіка мислення, спосіб життя, переконання, норми та ін. Якщо біологічну стать характеризують як набір генетично заданих анатомо-фізіологічних ознак людини, то гендер формується на основі соціокультурного контексту в конкретний історичний період [3].

Гендерна ідентичність – це усвідомлення своєї належності до чоловічої чи жіночої статі, осмислення себе з культурними уявленнями про мужність та жіночність [7]. Гендерна ідентичність передбачає ототожнення себе з конкретною статтю, відношення до себе як до представника статі з особистісними характеристиками, а також оволодіння способами поведінки, які притаманні статі. Таким чином, у межах гендерної ідентичності, у людини виникає цілісне уявлення про себе і розвиваються певні особливості особистості – маскулінні (типово чоловічі) або фемінні (типово жіночі). Варто відмітити, що такі характеристики можуть не співпадати з біологічною статтю. Також виділяють тип гендерної ідентичності – андрогінність (коли в особистості проявляються риси як маскулінного, так і фемінного типів).

Кар'єра психолога специфічна, тому що вона здійснюється не шляхом просування службовими сходами, а шляхом кваліфікаційного росту. Рівень заробітної плати та успішність залежить від місця роботи та від послуг, які надаються. Діяльність психолога відноситься до виду діяльності, в якому професійні та особистісні прояви («Я-функціональне» та «Я-екзистенційне») взаємодіють особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного [1]. Кар'єрний ріст психолога залежить від його самоконтролю та постійного саморозвитку.

У своєму дослідженні готовність студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри ми визначаємо як динамічне особистісне утворення, яке містить багатопланову систему якостей та властивостей, які у своїх сукупності дозволяють успішно виконувати професійну діяльність і підвищувати рівень професіоналізму.

В основу нашого дослідження ми поклали наукові здобутки авторів (Л. Кондрашова, Г. Костюк, В. Крутецький, В. Моляко, В. Панок, С. Рубінштейн, О. Сафін, І. Чорна, О. Філь, Н. Шеленкова та ін.) праці яких відображають зміст психологічної готовності особистості до здійснення професійної діяльності та розкривають психологічні аспекти професійної кар'єри.

На основі зазначених праць, а також власного теоретичного аналізу проблеми, можемо зробити висновок про те, що психологічна готовність студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри може містити такі науково-обґрунтовані компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційний, комунікативний, регулятивно-вольовий, які вважаємо основними критеріями психологічної готовності спеціалістів цієї сфери.

Мотиваційно-цільовий критерій ми вважаємо першим та системо утворюючим, оскільки від мотивації в значній мірі залежить активність особистості під час здійснення кар'єри. Мотивація об'єднує навчально-професійну та професійну діяльність, впливає на успішність навчання, визначає особливості взаємодії фахівця у професійному колективі, з клієнтами, характеризує особливості вдосконалення спеціаліста. М. Дяченко та Л. Кандибович зазначають, що мотивація відображає

потребу особистості в успішному виконанні поставлених завдань, інтерес як до об'єкту діяльності, так і способу її здійснення.

Сучасні науковці широко розглядають питання мотивації та формування її закономірностей в студентському віці. Наприклад, А. Бугріменко, В. Галузяка, К. Кальницька, І. Красногорова та інші звертають увагу на цю проблематику у своїх дисертаційних дослідженнях; дослідженню мотивації навчально-професійної діяльності студентів присвятили свої роботи О. Арестова, Н. Бакшасва, А. Вербицький, М. Делеу, А. Реан та інші психологи.

У зв'язку з тим, що в мотивації учіння студента, на відміну від школяра, поєднуються пізнавальні та професійні мотиви, навчальна діяльність студента є професійно спрямованою (навчально-професійною). Тому удосконалення професійних мотивів створює умови для реалізації можливостей майбутнього фахівця, його професійного зростання. Психологічною умовою успішності професійної підготовки студентів є формування інтересу до обраного фаху, стійкої навчальної мотивації [4, с. 8].

Поняття «мотиваційна сфера особистості» також має досить широкий спектр трактувань: це ієрархія мотивів на основі їхнього усвідомлення та узагальнення в поведінці й діяльності (Л. Божович та ін.), усвідомлення об'єктивних закономірностей, розуміння значень змісту для себе (О. Леонтьєв та ін.), найважливіша сторона особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) визначається у її певній побудові (ієрархії) (В. Ковальов та ін.).

Поняття «мотивація» дослідники розуміють по-різному. Так, В. Вілюнас трактує мотивацію як сукупність процесів, які відповідають за спонукання і діяльність [5]; Ж. Годфруа визначає як сукупність факторів, що підтримують і спрямовують поведінку [6.]; Л. Божович, К. Платонов [2; 10] пояснюють мотивацію як сукупність мотивів, що спонукають до діяльності; А. Маркова [9] вважає, що мотивація є багатомірним утворенням окремих мотивів, цілей, потреб, намірів, інтересів, ідеалів та цінностей.

В сучасній психології поняття «мотивація» розуміють у з двох сторін: як позначення системи чинників, які детермінують поведінку (мотиви, потреби, прагнення, цілі, наміри і т.д.) та як характеристику процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність. Ґрунтуючись на вищезазначеному, мотивацію можна визначити як сукупність психологічних причин, які пояснюють поведінку людини, рівень її активності та спрямованість [8].

Проблема мотивів навчальної діяльності студентів тісно пов'язана з необхідністю підвищення результативності навчання. Мотиви є одними із провідних особистісних характеристик та важливими регуляторами діяльності, вони визначають напрямок активності студента, стійкість його поведінки і моральних цінностей. Тому, під час фахової підготовки майбутніх психологів у ЗВО, обов'язково потрібно враховувати мотиви студентів.

Особливу актуальність проблема мотивації набуває для суб'єктів допомагаючих професій, до яких також відноситься психолог, тому що основним інструментом є сама особистість професіонала та його досвід.

Недостатня дослідженість механізмів професійного вибору та розвитку майбутніх психологів може призвести до того, що професійний ріст проходитиме спонтанно та неорганізовано, що в подальшому впливає на ефективність діяльності та створює проблеми в адаптації до фахової діяльності, а також спричиняє недовіру суспільства до психології та психологічної допомоги.

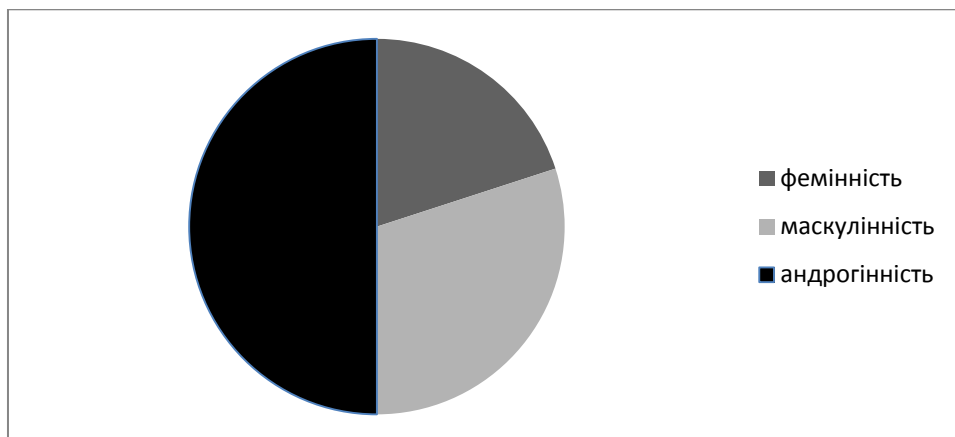


Характеризуючи мотивацію професійної діяльності, варто зазначити, що на етапі вибору професії в структурі особистості формується мотиваційний конструкт, до якого входять як усвідомлювані мотиви, так і не усвідомлювані. Аналіз структурних елементів допоможе пояснити спонукальні причини вибору професії та визначити перспективний шлях особистісного та професійного розвитку суб'єкта. Таким чином, під час формування готовності спеціаліста до фахової діяльності, можливо буде внести корективи та зробити цей процес керованим та збалансованим.

На основі теоретичного аналізу проблеми нами було проведено емпіричне дослідження, гіпотезою якого є припущення про існування взаємозв'язку між типом гендерної ідентичності та особливостями мотивації до здійснення професійної кар'єри у студентів-психологів. Дослідження було проведено в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини серед студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія» 2–5 курсу. Всього в дослідженні взяло участь 50 студентів, з них дівчат – 25, хлопців – 25.

На першому етапі, з метою вивчення типу гендерної ідентичності у респондентів, було проведена перевірка за методикою «Маскулінність-фемінність» С. Беа. Ця методика дає можливість виміряти гендерні особливості у кількісному вигляді. Автор методики розуміє гендер не як дихотомічну шкалу, а як феномен з різною інтенсивністю прояву, що відповідає теоретичним основам нашого дослідження.

За результатами діагностики за вказаною методикою вдалось отримати первинні дані, які відображені на рис. 1.



**Рис. 1. Порівняльний аналіз типу гендерної ідентичності (за методикою дослідження «Маскулінність-фемінність» С. Беа)**

На основі отриманих даних була побудована кругова гістограма для порівняльного аналізу стану гендерної ідентичності респондентів. На рис. 1 показано розподіл вибірки у відповідності з типом гендерної ідентичності. На гістограмі помітно, що найбільша кількість респондентів виявилась у групі з андрогенним типом особистості – 50 %, кількість респондентів з фемінним типом ідентичності нараховує 20 % і респондентів з маскулінним типом – 30 %.

В Таблиці 1. відображені кількісні показники в абсолютному та відсотковому співвідношенні по вибірці студентів-психологів відносно до типу гендерної ідентичності.

Таблиця 1.

**Визначення рівня гендерної ідентичності у студентів-психологів  
(за методикою дослідження «Маскулінність-фемінність» С. Бема)**

Стать	Фемінність		Маскулінність		Андрогінність	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Жіноча	9	36	3	12	13	52
Чоловіча	1	4	12	48	12	48

Аналіз результатів за методикою С. Бема показав, що 52 % досліджуваних жіночої статі та 48 % чоловічої вибірки є андрогінними особистостями. Такий показник передбачає гармонійне поєднання та демонстрацію як чоловічих, так і жіночих особливостей особистості, які містять як і рішучість, домінування, так і м'якість та здатність поступатись. Серед респондентів чоловічої статі також зафіксовано 48 % представників маскулінного типу гендерної ідентичності, що свідчить про прояв істинно чоловічих рис, включаючи впевненість в собі, настирність, схильність до ризику, агресивності і т.д.

У значній частини респондентів жіночої статі (36 %) переважає фемінний тип гендерної ідентичності, що передбачає домінування типових жіночих особливостей. До типово жіночих рис зазвичай відносять: м'якість, ніжність, поступливість, чутливість, здатність до співпереживання та ін. У незначній частини студенток (12 %) виявлений маскулінний тип гендерної ідентичності, що свідчить про переважання типово чоловічих рис. Також серед незначної частини чоловічої вибірки (4 %) зафіксовано фемінний тип.

Таким чином, у респондентів переважає вираженість андрогінного типу, що вказує на те, що риси особистості представлені гармонійно і взаємодоповнюють один одного, за рахунок чого підвищуються адаптивні функції індивіда.

Наступним етапом було дослідження особливостей мотивації студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри відповідно до типу гендерної ідентичності. Враховуючи уже визначену структуру мотиваційно-цільового критерію, важливим є вивчення мотивів навчання. Адже саме мотивація до навчання закладає фундамент для мотивації до майбутньої професійної кар'єри. З цією метою була використана методика «Мотивація навчання у вузі» Т. Ільїної, яка дає можливість виявити три групи мотивів: мотиви отримання диплому; мотиви оволодіння професією; мотиви здобуття знань. Далі розглянемо результати (Таблиця 2.).

Таблиця 2.

**Порівняння типу гендерної ідентичності та мотивів  
навчання студентів-психологів**

Тип гендерної ідентичності	Мотиви навчання студентів-психологів								
	Мотиви отримання диплому			Мотиви набуття знань			Мотиви оволодіння професією		
	Рівні розвитку мотиву								
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Фемінність	35,1%	42%	22,9%	40,2%	30%	29,8%	39,8%	39%	21,2%
Маскулінність	60,5%	26%	13,5%	30,3%	49,1%	20,6%	32%	40%	28%
Андрогінність	35%	40%	25%	40%	36%	24%	40%	35%	25%

Було виявлено, що у представників фемінного та андрогінного типу переважає група мотивів «мотиви набуття знань» та «мотиви оволодіння професією», високий рівень за цими шкалами зафіксовано у 40,2 % серед респондентів з фемінним типом гендерної ідентичності та 39,8 % серед андрогінних. Це свідчить про бажання у цих респондентів до оволодіння знаннями, пов'язаними з професією, а також про адекватну задоволеність обраної спеціальності.

У представників маскулітного типу переважає високий рівень розвитку мотивів групи «отримання диплому». Це говорить про сильну мотивацію отримати документ про закінчення ЗВО, який буде підтверджувати рівень освіченості студентів. Цей показник свідчить про те, що респонденти не проявляють особливого бажання саме до здійснення професійної кар'єри.

Отже, порівняльний аналіз гендерної ідентичності та мотивації студентів-психологів до здійснення професійної діяльності показав, що для маскулітних респондентів в більшій мірі характерні мотиви, пов'язані з визнанням, престижем («мотиви отримання диплому»), а для фемінних та андрогінних респондентів – навчально-пізнавальні та соціальні («мотиви набуття знань», «мотиви оволодіння професією»).

Такі дані можуть свідчити про наявність певних стереотипних поглядів на чоловічу та жіночу сутність. Проте, більшість респондентів відмовляються від традиційних уявлень. Ця тенденція говорить про слабку орієнтацію представників обох статей на виконання традиційних функцій, які були стереотипно присвоєні в процесі історичного розвитку суспільства.

Можна констатувати, що у представників маскулітного типу гендерної ідентичності є диспропорція між «внутрішніми» мотивами («набуття знань» та «оволодіння професією»), які стосуються самої суті професійної діяльності, та «зовнішніми» мотивами («отримання диплому»), який стосується результату діяльності та винагород за цю діяльність. Таку дисгармонію можна пояснити тим, що «зовнішні» мотиви переважають над «внутрішніми». Згідно з актуальними зараз підходами, для формування готовності студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри важливим є гармонія між «внутрішніми» та «зовнішніми» мотивами. Це питання потребує подальших досліджень.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореферат канд. дис... : 19.00.07. Київ, 2003. 21 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды. 2-е изд. / за ред. Д. И. Фельдштейн. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
3. Бочарев В. В. Антропология возраста : науч. пособие. СПб : Питер, 2001. 150 с.
4. Бугрименко А. Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов : автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2007. 24 с.
5. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека : монографія. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
6. Годфруа Ж. Что такое психология: учеб. пособие. Москва : Мир, 1992. 496 с.
7. Ключко О. И. Мужчина и женщина: проблемы современной социализации : Монографія. Саранск: МГПИ, 2002. 97 с.
8. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов. СПб. Питер, 2008. 583 с
9. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения : науч. пособие. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.

10. Пономаренко Н. О. Особливості впливу професійних факторів та умов життєдіяльності на організм військовослужбовців миротворчих підрозділів: автореф. дис... канд. мед. наук: 14.02.01. Київ, 2005. 20 с.

#### REFERENCES

1. Andriichuk, I. P. (2003). Formuvannia pozytyvnoi Ya-kontseptsii osobystosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. Extended adstract of candidate's thesis. Kiev. [in Ukrainian]
2. Bozhovich, L. I. (1997). Problemy formirovaniya lichnosti. Voronezh: NPO «MODJeK». [in Russian].
3. Bocharev, V. V. (2001). Antropologiya vozrasta.SPb.: Piter, [in Russian].
4. Bugrimenko, A. G. (2007). Sootnoshenie obraza «Ja» i vnutrennej uchebnoj motivacii studentov. Extended adstract of candidate's thesis. M. [in Russian].
5. Viljunas, V. K.(1990). Psihologicheskie mehanizmy motivacii cheloveka. M.: Izd-vo MGU. [in Russian].
6. Godfrua, Zh. (1992). Chto takoe psihologiya. M.: Mir [in Russian].
7. Kljuchko, O. I. (2002). Muzhchina i zhenshhina: problemy sovremennoj. Saransk: MGPI. [in Russian].
8. Maklakov, A. G. (2008). Obshhaja psihologiya. SPb: Piter [in Russian].
9. Markova, A. K. (1998). Formirovanie motivacii uchenija. M.: Prosveshhenie.[in Russian].
10. Ponomarenko, N. O. (2008). Osoblyvosti vplyvu profesiinykh faktoriv ta umov zhyttiediialnosti na orhanizm viiskovoslužbovtiv myrotvorchykh pidrozdiliv. Extended adstract of candidate's thesis. Kiiv. [in Ukrainian].

#### ***Бібліографічний опис для цитування:***

Горенко М. В. Гендерна ідентичність і мотивація студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 13–20.

УДК 159.923:[378.018.8:159.9-051]:159.98  
DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234556.

*Лариса Арсеніївна Данилевич,*  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0002-2321-4285  
[lar62ko@gmail.com](mailto:lar62ko@gmail.com)

## ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ЗАСОБАМИ ПСИХОТРЕНІНГУ

У статті представлені результати теоретичного аналізу концептуальних підходів проблеми розвитку особистості майбутніх психологів засобами психотренінгу. Визначено, що вирішальним завданням у становленні майбутнього фахівця є формування особистісної та професійної ідентичності, які зумовлюють подальше самовдосконалення та саморозвиток в період професіоналізації. Розкрито сутність детермінантів розвитку зрілої та цілісної особистості, які спрямовують особистість на усвідомлене та самостійне вирішення завдань саморозвитку.

Здійснено аналіз поглядів учених щодо розвитку рефлексії та рефлексивного аналізу, які формуються на основі загальнолюдських цінностей та забезпечують формування особистісної та професійної ідентичності. Рефлексія розглядається як чинник формування саморегуляції особистості.

**Ключові слова:** саморозвиток, особистісна ідентичність, професійна ідентичність, рефлексія, психотренінг.

*Larisa Danilevich*  
PhD of Psychological,  
Associate Professor  
of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0002-2321-4285  
[lar62ko@gmail.com](mailto:lar62ko@gmail.com)

## PERSONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE PSYCHOLOGIST BY PSYCHOTRAINING MEANS

The article presents the results of a theoretical analysis of conceptual approaches to the problem of personality development of future psychologists by means of psycho-training.

Attention is drawn to the fact that in the training of higher education in Ukraine it is important to develop a young person who must be competitive not only as a specialist with a narrow professional qualification, but as an active person in social life, open to new experiences and learning, communicative and creative. The article notes that the modern traditional system of higher education in the period of reform requires a rethinking of the mechanisms of development of the personality of the future professional through the introduction of new approaches to innovation, as well as this problem proved to be urgent especially in a pandemic and distance learning, when such conditions are important that stimulate independent work of students and provide the most meaningful attitude to the acquisition of professional knowledge, self-knowledge of their qualities as a future professional.

It has been determined that an important task in the formation of a future specialist is the formation of personal and professional identity, which determine further self-improvement and self-development during the period of professionalization. The essence of the determinants of the development of a mature and integral

*personality is revealed, which direct the personality towards a conscious and independent solution of the problems of self-development.*

*The analysis of the views of scientists on the development of reflection and reflective analysis, which are formed on the basis of universal values and ensure the formation of a special and professional identity, is carried out. Reflection is considered as a factor in the formation of personality self-regulation.*

**Key words:** *self-development, personal identity, professional identity, reflection, psycho-training.*

В наш час важливим завданням підготовки здобувачів вищої освіти в Україні є розвиток молодшої людини, яка буде конкурентноспроможною не лише як спеціаліст вузької професійної кваліфікації, а як особистість, яка буде активною у соціальному житті, відкритою до нового досвіду та навчання, комунікабельною та креативною. Сучасна традиційна система вищої освіти проходить період реформування, щоб забезпечити нові запити суспільства, та потребує переосмислення механізмів розвитку особистості майбутнього професіонала через впровадження нових підходів на інновацій. Особливо нагальною ця проблема виявилася в умовах пандемії та дистанційного навчання, коли важливого значення набувають організовані умови навчання, які стимулюють самостійну роботу студентів та передбачають максимально осмислене відношення до засвоєння професійних знань, самопізнання своїх якостей, як майбутнього професіонала.

Становлення майбутнього психолога не обмежується тільки накопиченням знань, навичок, умінь з основ наук та професійного досвіду в процесі проходження практики. Наразі, важливим є процес вибудовування себе, саморозвиток особистості до рівня соціальної зрілості та професійної ідентичності, який починає активно розвиватися в період навчання в ЗВО за обраною спеціальністю.

Метою нашого дослідження є охарактеризувати провідні теоретичні напрями щодо особистісного розвитку майбутніх психологів та можливості у даному процесі засобів психотренінгу.

Головною метою навчання на етапі первинної соціалізації вважається формування професійних здібностей і якостей майбутнього фахівця та розвиток різних індивідуальних та особистісних характеристик студента.

У психологічній науці накопичений значний досвід теоретичних та емпіричних досліджень особистісного розвитку (Л. Божович, Л. Бурлачук, В. Моляко та інші) [6, 7]. Для професійного становлення студентів-психологів вирішальним завданням має бути формування особистісної та професійної ідентичності майбутнього фахівця, що зумовлює подальшу роботу із самовдосконалення в період професіоналізації та постійний саморозвиток.

Наразі немає єдиного визначення категорії «ідентичність», яка широко використовується ученими різних наук: психології, педагогіки, соціології тощо. Зокрема, процеси становлення особистісної ідентичності вивчали такі учені-психологи: А. Адлер, Л. Виготський, Е. Еріксон, У. Джеймс, І. Кон, М. Мід, А. Налчаджян, В. Столін, Х. Таджфел та інші [10].

В психологічній науці термін «ідентичність» вперше використав учений Е. Еріксон. За його твердженням, ідентичність є складним інтегрованим утворенням, яке складається з таких трьох базових рівнів: індивідуального, особистісного та соціального. У широкому розумінні соціальна ідентичність пов'язана з внутрішнім ототожненням особистості, як цілісність образу «Я» людини, наприклад, з певними соціальними групами та виконанням відповідних ролей (чоловік, жінка, студент, психолог, науковець, творець тощо).

Відомий учений Е. Еріксон вивчав поняття особистісної ідентичності, яку розглядав як сталу характеристику індивіда, інтегральну властивість, істотне

досягнення особистісної зрілості, зокрема: прийняття себе як індивідуальність із сукупністю конституційних задатків та здібностей, цінностей, менталітету, мотивів, ідентифікацій і постійних ролей [10].

Становлення особистісної ідентичності в період навчання у ЗВО відбувається одночасно із розвитком професійної ідентичності, як найважливіший етап розвитку особистості студента-психолога, оскільки здійснює цілеспрямований вплив навчального середовища, яке регулює інтелектуальний, духовний, фізичний і культурний розвиток особистості. Учені (В. Граф, В. Ляудис, І. Ільясов, Є. Заїка, А. Ячина та інші) у своїх дослідженнях про роль самостійної роботи студента у розвитку особистості відмічають, що самостійне визначення цілей, завдань свого власного розвитку, планування студентами власного життя є необхідною умовою набуття відповідного рівня освіти і професійного становлення.

У перехідному періоді розвитку студентів від зрілої юності до ранньої дорослості важливою є спрямованість самої особистості на усвідомлене та самостійне вирішення завдань, що детермінують розвиток зрілості та цілісності особистості:

- формування світогляду, системи базових цінностей, загальнолюдських норм моралі;
- залучення до національних та академічних традицій;
- формування професійної честі та наукової етики;
- розвиток та самовдосконалення особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності;
- виховання внутрішньої потреби особистості до здорового способу життя;
- формування екоосвідомості (відповідального ставлення до природного і соціокультурного середовища);
- самореалізація студента-психолога, як майбутнього фахівця, у науковій, практичній діяльності, яка спрямована на розвиток творчих здібностей та професійних навичок.

Учений Р. Павелків відмічає, що для особистісного зростання необхідним є набуття досвіду, зокрема, пристосування до умов життя, досвіду творчості, спілкування; здатності керувати своїм життям і сприймати життя у всій його повноті; досвід саморозвитку і самовдосконалення [4, с. 7]. Отже, як вважає автор, особистісний розвиток відбувається через самоусвідомлення та ціннісне ставлення до власного Я, до осмисленого переживання власних відповідальних вчинків [6].

Становлення особистісної ідентичності в студентському віці відбувається у тісному зв'язку з навчально-професійною та практичною діяльністю, тобто, в ході оволодіння життєвим та професійним досвідом. Для підготовки майбутніх психологів принципово важливо, щоб у студента була можливість безпосередньо в навчально-професійному середовищі оволодівати професійними функціями, виконувати ролі психолога-консультанта, психолога-науковця, що допомагає усвідомити власний досвід та дає можливість оцінити власні ресурси і ефективно їх використовувати для самоактуалізації в обраній спеціальності. На нашу думку, такий досвід студентам-психологам може надати не лише проходження практики в освітніх закладах, а й в ході організованих тренінгових занять з використанням проблемних ситуацій із реальної життєдіяльності.

Кожна людина, не залежно від фахової підготовки, проходить перехідний період від ранньої юності до зрілості, яка є вищим рівнем розвитку Я-концепції, особистісної та професійної ідентичності, морально-духовної сфери. Учені М. Боришевський, Р. Павелків вважають, що надзвичайно актуальною для розвитку зрілої особистості є

проблема утвердження загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості, яка здійснюється завдяки рефлексивно-емоційному процесу [1, 4]. У процесі ствердження загальнолюдських цінностей людина перетворює на їх основі свої природні можливості та здібності. Розвиток рефлексивного аналізу призводить до глибшого пізнання себе [4].

На думку М. Боришевського, завдяки рефлексії здійснюється саморегуляція особистістю своєї поведінки і, зокрема, моральної. Але, як відмічає І. Бех, рефлексію у людини викликати значно складніше, ніж мислення. Отже, у процесі розвитку рефлексивних складових самосвідомості, особистість краще усвідомлює себе, свій внутрішній світ, людина краще розуміє інших, їй властива свобода вибору та творче ставлення до своєї діяльності [4].

В ході професійного навчання важливе значення має поєднання (симбіоз) психологічної діяльності з педагогічною діяльністю. Учений Р. Рибалка зазначає, що злиття цих двох діяльностей можливе, як інтеграція таких компонентів: Мотив (особистість) + Предмет (різні аспекти особистості в їх наявному вигляді) + Мета (прогноз результативного розвитку властивостей особистості, як здібностей та їх ефективного функціонування) + Метод досягнення гуманістичного результату (більш досконалої особистості) + Емотив використання здобутих якостей особистості для покращення життя [6, с. 112].

У сучасній психології особистості актуальною є проблема розвитку особистості засобами психотренінгу, метою якого є ознайомлення зі способами поєднання самовдосконалення і навчання, які сприяють ефективному оволодінню навичками та вміннями самопізнання, саморозвитку, в ході засвоєння основної діяльності та досягнення високого рівня її виконання.

Психотренінг, як активний усвідомлений процес, являє собою освіту у сфері мислення та є новим підходом до навчання, який дає впевненість у своїх думках і можливість керувати ними. Тренінг – особливий різновид навчання через безпосереднє «проживання», набуття знань, які не можна порівняти з традиційним навчанням, чи з психологічним консультуванням або психотерапією. Ефективність навчання прийомам психотренінгу забезпечується теоретичними поясненнями процесів, які протікають в організмі завдяки різним прийомам саморегуляції, що допоможе свідомо відноситися до необхідності практичної реалізації таких ланок системи як самоорганізація, самоспостереження, самоконтроль і самооцінка, сприятиме формуванню у студентів усвідомленого відношення до виконання вправ з керування фізичною (м'язовою) напругою і станом свідомості.

На початку роботи психотренінгу студентам пропонуються конкретні способи організації свого життя, навчання і професійної діяльності у вигляді рекомендацій відносно:

- планування часу, розподіл своїх справ в межах можливого виконання;
- фіксування їх у письмовому вигляді і запам'ятовування, самонастроювання на виконання запланованого;
- критична самооцінка та діагностування своїх позитивних та негативних якостей;
- формування своїх цілей (життєвих, професійних, близьких, перспективних), формування прагнення вдосконалити різні сторони свого «Я» та своєї життєдіяльності;
- вміння реєструвати деякі фізіологічні параметри (пульс, дихання).

Саме у студентському віці відбувається найкраще оволодіння прийомami психотренінгу, оскільки рівень свідомості, усвідомлення, зосередження, вміння



концентруватися найоптимальніші, порівнюючи з іншими віковими періодами. І, як засвідчують дослідження, ті, хто, в комплексі виконує всі етапи психотренінгу, мають більш високі показники з цих якостей відносно тих, хто не брав участі у тренінгах. До того ж, підвищена зацікавленість їх в отриманні ефективних результатів сприяє більш успішному засвоєнню техніки психотренінгу.

Зміст і форми викладу матеріалу з тем психотренінгу повинні вибиратися з орієнтацією на особливості віку: мова ведучого – доступною, кожне твердження – підкріплюється живим прикладом або науковим обґрунтуванням. Важливе значення для цього може мати використання (при правильному підборі) музики, слайдів, відеофільмів, наочностей.

На думку К. Дейнека, психотренінг є індивідуальною програмою вправ для розвитку культури мислення та духовної сфери. Тому кожен керівник виробляє свій метод, свою техніку ведення практичних занять, яка створюється на особистому досвіді, знаннях з класичних психотехнік, або сучасних методик.

Психолог у розробці психотренінгу повинен чітко визначити задачі, які пов'язані:

- з практичною спрямованістю тренінгу (навчити першим початковим навичкам і прийомам саморегуляції та аутогенного тренування; активізувати їх творчі ресурси через активізацію психічних та фізичних функцій організму, таких, як увага, уява, пам'ять, розвиток образного мислення);
- конкретними задачами керівника тренінгу (засвоїти всі прийоми на власному досвіді, переконатися в їх ефективності; організувати процес занять; інформувати і давати завдання, спостерігати, консультувати, коректувати дії, спонукати до самостійної роботи по самовдосконаленню; під час занять бути врівноваженим, спокійним, навіювати впевненість у тому, що він навчить, а студенти оволодіють технікою);
- враховувати фактори та умови ефективності засвоєння тренінгу студентами (відсутність хворобливих станів, постійне фізичне загартування та тренуваність, здоровий спосіб життя; високий авторитет керівника тренінгу; велике бажання студентів досягти позитивного результату та віра, яка базується на усвідомленні багатства внутрішніх ресурсів організму; усвідомлення студентами своїх потреб та цілей, їх формування та фіксування).

У зв'язку з тим, що якості особистості формуються індивідуально, у кожної людини існує свій шлях розвитку, свої проблеми та мета, тому в процесі оволодіння прийомами та навичками саморегуляції, засвоєння психотехнік, кожному студентові потрібно надавати індивідуальну консультацію, допомагаючи йому в організації своєї особистої системи саморегуляції.

Використання психотренінгу в різних формах навчання (факультативній або індивідуальній) свідчить, що оволодіння прийомами тренування своєї психіки, усвідомлення зв'язку між психікою та тілом, емоційним та фізичним станом, між намірами та діями сприяє не тільки формуванню вміння самостійно долати труднощі, які виникають внаслідок низької самооцінки, підвищеної емоційності, але й забезпечують розвиток тих потреб, прагнень, здібностей, які спрямовані саме на саморозвиток, самовдосконалення та самовиховання своєї особистості.

Отже, у процесі професійного навчання студентів мають велике значення не тільки засвоєння професійно важливих знань, а й соціальний розвиток особистості, а також

процес самопізнання, саморозвитку, самореалізація студентів засобами психотренінгу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
2. Данилова В. Л. Как стать собой. Психотехника индивидуальности. Пособие для самообразования. Х. : РИП «Оригинал», ИМП «Рубикон», 1994, 128 с.
3. Кузікова С. Б. Емпіричне дослідження саморозвитку суб'єктної діяльності. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Додаток 1 до №1. Т. IV. 2012. Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Вип. 6. С. 132–139.
4. Павелків Р. В. Теоретичний аналіз концептуальних підходів дослідження проблеми рефлексії у філософській та психологічній науці. *Психологія: реальність і перспективи*. Збірник наукових праць РДГУ, 2016. Випуск 7. С. 5–10.
5. Партенадзе О. В. Використання психотерапевтичних груп у діяльності психологічної служби вищого навчального закладу. Збірник наукових праць. *Психологічні науки*. 2013. Том 2. Випуск 10 (91). С. 247–252.
6. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. К. : ШООД НАПН України, 2017. 144 с.
7. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.
8. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К. : Вища шк., 2004. 335 с.
9. Швалб Ю. М. Розвивальний потенціал психолого-педагогічних ідей трансформації вищої освіти. Матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції з міжнародною участю «Становлення особистості професіонала: перспективи та розвиток», 18 лютого 2011 р. Одеса : ОДУВС, 2011. С.54–55.
10. Яблонська Т. М. Ідентичність як предмет психологічного аналізу. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / (заг. ред. С. Д. Максименка. Київ : Ніка-Центр, 2010. Вип. 38. С. 378–385.

### REFERENCES

1. Boryshevskiy, M. Y. (2012). *Osobystist u vymirakh samosvidomosti: [monohrafiia]*. Sumy: Vydavnychiy budynok «Ellada». [in Ukrainian].
2. Danilova, V. L. (1994). *Kak stat'soboj. Psihotekhnika individual'nosti. Posobie dlya samoobrazovaniya*. H.: RIP «Original», IMP «Rubikon». [in Russian].
3. Kuzikova, S. B. (2012). *Empirychnne doslidzhennia samorozvytku subiektnoi diialnosti. Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky. Dodatok 1 do №1. T.IV. Tematychnyi vypusk «Problemy empirychnnykh doslidzhen u psykholohii»*. Vyp. 6. [in Ukrainian].
4. Pavelkiv, R. V. (2016). *Teoretychnyi analiz kontseptualnykh pidkhodiv doslidzhennia problemy refleksii u filosofskii ta psykholohichnii nauksi. Psykholohiia: realnist i perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats RDHU. Vypusk 7*. [in Ukrainian].
5. Partenadze, O. V. (2013). *Vykorystannia psykhoterapevtychnykh hrup u diialnosti psykholohichnoi sluzhby vyshchoho navchalnoho zakladu. Zbirnyk naukovykh prats. Psykholohichni nauky. Tom 2. Vypusk 10(91)*. [in Ukrainian].
6. Rybalka, V. V. (2017). *Metodolohichni problemy naukovoї psykholohii: posibnyk*. K.: IPOOD NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
7. Rybalka, V. V. (2014). *Psykholohiia ta pedahohika pratsi osobystosti: vid obdarovanosti dytyny do maisternosti dorosloho: posibnyk*. K.: Instytut obdarovanoi

dytyny. [in Ukrainian].

8. Semychenko, V. A. (2004). *Psykhologhiia pedahohichnoi diialnosti: navch. posib.* K.: Vyshcha shk. [in Ukrainian].

9. Shvalb, Yu. M. (2011). *Rozvyvalnyi potentsial psykhologo-pedahohichnykh idei transformatsii vyshchoi osvity.* Materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu «*Stanovlennia osobystosti profesionala: perspektyvy ta rozvytok*», 18 liutoho 2011 r. Odesa: ODUVS. [in Ukrainian].

10. Iablonska, T. M. (2010). *Identychnist yak predmet psykhologichnoho analizu.* Naukovi zapysky Instytutu psykhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / (za zah. red. S. D. Maksymenka. Kyiv, Nika-Tsentr. Vyp. 38. [in Ukrainian].

***Бібліографічний опис для цитування:***

Данилевич Л. А. Особистісний розвиток майбутнього психолога засобами психотренінгу. *Психологічний журнал.* Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 21–27.

УДК 159.947.35

DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234568.

**Світлана Юрїївна Діхтяренко,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0003-4506-1221  
[s.y.dikhtiarenko@udpu.edu.ua](mailto:s.y.dikhtiarenko@udpu.edu.ua)

**Олена Михайлівна Столярова,**  
викладач кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-003-4320-7370  
[alllenast@gmail.com](mailto:alllenast@gmail.com)

## РОЗВИТОК ТА ВИХОВАННЯ ВОЛІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто питання психологічних особливостей вольових якостей у молодших школярів. З'ясовано, що потреба всебічного вивчення волі саме на цьому віковому етапі виявляється у тому, що основна частина психічних процесів та основних новоутворень даного вікового періоду пов'язані з зміною діяльності та соціального оточення дитини. Виховання необхідних вольових якостей є складовою частиною виховання особистості в цілому. У статті розглядаються теоретичні засади вивчення проблеми волі у дітей молодшого шкільного віку. Доведено, що вивчення та дослідження вольових процесів у молодшому шкільному віці дозволяє розкрити механізми активної свідомості, яка спрямована на взаємодію особистості із зовнішнім світом та саморегуляцію своєї поведінки у ньому.

Мета даної статті теоретичний опис критеріїв за якими оцінюється розвиток вольової сфери у молодших школярів. Розгляд умов що сприяють формуванню вольової сфери у даній категорії дітей. Подана інформація буде корисною для використання у практичній діяльності шкільним психологам, вчителям початкових класів, спортивним наставникам, батькам.

**Ключові слова:** воля, вольова регуляція, молодший шкільний вік, слабовілля, психічне явище.

**Svitlana Dikhtiarenko**  
PhD of Psychological,  
Associate Professor  
of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0003-4506-1221  
[s.y.dikhtiarenko@udpu.edu.ua](mailto:s.y.dikhtiarenko@udpu.edu.ua)

**Olena Stoliarova**  
teacher of Psychology Chair,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University,  
Uman, Ukraine

## DEVELOPMENT AND EDUCATION OF WILL IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

*The article considers the issue of psychological features of volitional qualities in junior school children . The need for a comprehensive study of the will at this age is manifested in the fact that the bulk of mental processes and major development milestones of this age period are associated with the development of volitional qualities of the individual. The education of the necessary volitional qualities is an integral part of the education of the individual as a whole. The article considers the theoretical principles of studying the problem of freedom in children of primary school age. The study and research of volitional processes in primary school age allows to reveal the mechanisms of active consciousness, which is aimed at the interaction of the individual with the outside world and self-regulation of their behavior in it.*

*The human will is manifested in overcoming not only external difficulties that are characteristic of various activities, but also internal, generated, for example, desires that contradict the task, fatigue, and so on. Overcoming internal difficulties requires awareness of the need to perform a task and self-control.*

*The success of a volitional act depends on the volitional qualities of man, depth of awareness of the task, interest, as well as from knowledge, skills and skills to act, without which the successful achievement of the goal is impossible. Skill, habitual actions make volitional actions clearer and more organized, promote rapid and successful implementation.*

*The purpose of this article is to theoretically cover the criteria of volitional development and general conditions and ways of forming volitional qualities of junior schoolchildren, which can be used by school psychologists, primary school teachers, sports mentors, parents to develop developmental activities with children to form their volitional qualities.*

**Key words:** will, volitional regulation, primary school age, weakness of will, mental phenomenon.

Виховання вольових якостей є складовою частиною виховання особистості, що діє на основі свідомих спонукань. Зацікавленість суспільства в розробці науково обґрунтованої системи формування особистості, що володіє в тому числі і необхідними вольовими якостями, потребує поглиблення дослідження теоретичних і методичних проблем волі. Проблема волі має не тільки психологічні, але й філософські і правові аспекти. Характерно, що проблема волі і на сьогодні залишається предметом аналізу філософів, юристів, фізіологів, психологів.

Дослідження волі мають давню історію. Ще в середині XVII століття, Декарт ввів поняття про рефлекс, діяльність людини розглядалася як механізм, який приводиться в рух вищою духовною силою. У кінці XIX і на початку XX століть З. Фрейд намагався пояснити активність діяльності особистості, виходячи з внутрішньо прагматичних сил організму, які не мали нічого спільного з навколишнім світом [14]. Велику роль у розвитку матеріалістичної психології, а також в дослідженнях і поясненні волі людини, зробив І. М. Сеченов. Його дослідження на протязі багатьох років є основою для розуміння детермінації, проявлення і функції волі. Тут можна відмітити, що розглядаючи психічний розвиток людини, він приходить до висновку, що з роками дії людини звільняються від безпосередніх впливів матеріального середовища. І на характер руху починають справляти вплив не тільки чуттєві спонукання, але й думка і моральне почуття. Завдяки чому дія набуває смисл і стає вчинком [9].

На протязі багатьох років провідні положення у вивченні волі належали В. І. Селіванову. Розкриваючи психологію, В. І. Селіванов пише, що свідомість людини являє собою єдину систему процесів, станів і властивостей. Така побудова, на його думку, більш правильно відображає структуру психіки і орієнтує дослідника і вихователя на те, щоб вони не забували важливих функцій людини, пов'язаних із волею. Зокрема, встановлено, що регулятором глибини емоцій, їх впливу на поведінку служать не самі по собі фізіологічні реакції, а вольові, мотиваційні та інші властивості

особистості [8, с. 109]. З його концепцій зрозуміло, що емоції, мислення і воля займають один рівень по своїй складності в структурі особистості. В. І. Селіванов у число функцій волі справедливо включає регуляцію емоцій, створення емоційної стійкості, що забезпечує безпосередню успішність діяльності [8, с. 17].

А. Ц. Пуні у понятті про волю виділяє такі компоненти: інтелектуальний, емоційний та операційний. Адже на цілісне проявлення особистості, на її вольову активність впливають не тільки моральна і інтелектуальна основи але й властивості нервових процесів, які мали і мають фізичні і психічні травми, минулий досвід, стан організму [6].

Розуміння природи волі людини поступово збагачувалася в процесі накопичення знань і пов'язувалося з розкриттям сутності свідомості людини. Чому саме дослідження вольових процесів у молодшому шкільному віці постає, як значуща проблема. У сучасній практиці дослідження волі здебільшого охоплює підлітковий та ранній юнацький вік (К. І. Вересоцька, М. В. Лапін). Однак для розуміння походження та виникнення вольових явищ потрібно активізувати дослідження на більш ранніх етапах розвитку індивіда.

Нарікання на слабовілля можна почути і відносно дітей, і відносно дорослих. І це не випадково. Воля – це складна властивість, формування її залежить від інтелектуального, ідейного, морального розвитку людини, від становлення її особистості. На різних вікових етапах причини і форми слабовілля неоднакові. Різняться вони й у кожній окремій людині. Та при всій різноманітності ці недоліки об'єднує те, що всі вони виявляються у людини по відношенню до оточення і самої себе [2]. В теорії М. Я. Басова увага спрямована на просту і складну форми регуляції поведінки. При простій формі регуляції поведінки дії направлені прямолінійно, де кожна подальша дія визначається попередньою і пов'язана з нею так чи інакше за змістом [1, с. 58]. Складна регуляція на думку М. Я. Басова це і є воля. Вчений описав психічний механізм, через який індивід регулює свої психічні функції, планує їх відповідно до мети і цілей поставленого завдання [1].

Як відомо, воля проявляється у вмінні здійснювати дії чи стримувати їх, долаючи зовнішні чи внутрішні перешкоди. В. Калінін відмічає, що у виявленні вольових якостей людина показує свій емоційний та інтелектуальний розвиток. В них знаходять віддзеркалення єдність регуляції і предметного змісту діяльності [4, с. 181].

У молодшому шкільному віці у вольових вчинках велику роль відіграють почуття, які часто стають мотивами до дій. Розвиток вольової сфери і розвиток емоційної сфери на цьому віковому етапі відбуваються у постійній взаємодії. В одних випадках почуття сприяють розвитку моральних якостей в інших випадках ні. Взаємопов'язаність цих процесів та їх вплив на контроль дитини за своїми почуттями в процесі будь-якої діяльності називають емоційно вольовою регуляцією [5].

Вступ до школи показує новий етап у розвитку вольової сфери. У цьому віці на дитину діє велика кількість різноманітних подразників. У процесі навчальної діяльності учень повинен вміти зосередитися і осмислено вибрати головне, суттєве для своєї діяльності. Нова провідна діяльність, певна соціальна ситуація впливають на формування вольових якостей особистості молодшого школяра. Саме в умовах цієї діяльності учні виконують не тільки те чого вони хочуть, а й те що від них вимагають. Навчальна діяльність, по-перше, вимагає від молодшого школяра робити зусилля під час виконання завдань, проявляти посидючість, увагу, свідомо запам'ятовувати потрібний, часом важкий і мало цікавий матеріал, неодмінно завершувати роботу, доводячи її до кінця. По-друге, навчальна діяльність, вимагає від школяра вміння керувати своїми діями та вчинками, він повинен робити те, що від нього вимагають, а

це не завжди збігається з тим, чого хоче він. Дитина повинна вміти відмовитися від цікавої для неї гри, прогулянки, телепередачі заради навчальних обов'язків.

Доступність та зрозумілість мети теж важливий етап при формуванні волі. Діяльність, спрямована на вирішення доступних для учня задач, набуває цілеспрямованість. Виконання завдання, створюючи об'єктивну можливість успіху, примушує дитину мобілізувати сили, прикласти вольові зусилля для досягнення мети, проявити організованість, терпіння, наполегливість. Для дитини молодшого шкільного віку виконання поставленого завдання часто визначається не тільки тим, в якій мірі вона володіє засобами для виконання цього завдання, але й тим, наскільки їй видна мета. Тому дитині не байдуже, де початок і кінець завдання. Зрозумілість мети забезпечує таке бачення обсягу завдань, що дає можливість усвідомити весь шлях до виконання цілі. Виокремлення певних етапів на цьому шляху і чітке виконання кроків до рішення завдань є необхідними умовами надання діяльності школяра цілеспрямованості. І навпаки, невиразність меж бачення мети, незрозумілість завдання стає перешкодою для його вирішення. Значення має також зміст мети. Якщо поставлена мета має велику суспільну значимість і людина усвідомлює це вона здатна до подолання багатьох труднощів. Чітка мета народжує в людині незвичайну енергію, наполегливість і мужність [2].

З точки зору вольової регуляції поведінки і діяльності молодшого школяра важливо, щоб завдання були оптимальної складності. Це забезпечує переживання успіху спочатку, робить тим самим мету більш доступною, що в свою чергу, активізує подальше вольове зусилля. Дуже складні завдання можуть викликати негативні переживання в молодшого школяра, відмову від зусиль. Легкі завдання також не сприяють розвитку волі, так як молодший школяр звикає працювати без особливих зусиль.

Необхідність змусити себе трудитись, долати перешкоди, доводити розпочате до кінця, виконувати обов'язки – це і є вольовим зусиллям для молодшого школяра. При зустрічі з перешкодою важливо у першу чергу налаштуватись на мобілізацію зусиль, а не на відступ. Уявлення привабливої мети або позитивних наслідків її досягнення підтримує сили, потрібні для завершального етапу [5, 10].

Вирішальне значення у вихованні волі дитини має керівництво дорослих. Дорослі беруть на себе місію такого керування дитячою діяльністю і передають її своїм вихованцям в міру того, як у тих складається здатність володіти собою. Людина розумна, вимоглива до себе, наділена почуттям власної гідності завжди дбає про самовдосконалення. В цьому сприяють високі ідеали нашого суспільства, участь у здійсненні суспільно важливої мети [6]. Учителі, батьки й доволі шкільні дорослі починають застосовувати прийоми щодо виховання волі у дитини і скеровують її розвиток. Вони навчають дитину керувати власною поведінкою, організувати її вольову діяльність, як практику поведінки в суспільстві. Воля виховується тільки в процесі подолання труднощів. Прагнення деяких батьків усунути усі перешкоди з шляху своєї дитини не сприяє прояву вольових зусиль неї.

В діяльності кожної людини велику роль грає планування роботи, дотримання режиму дня. Чіткий порядок виховує організованість, наполегливість, вміння доводити почату справу до кінця. Людину сильної волі характеризує перш за все організованість. Вольова людина береже час, використовує його раціонально. Режим дня привчає бути зібраним, працювати систематично. Разом з тим він полегшує виконання роботи. При строгому режимі нервова система «звикає» до встановленого розпорядку сну, прийому їжі, розумової і фізичної роботи, відпочинку. Завдяки цьому легше протікає активна діяльність і дії людини завжди більш продуктивні.

Розкиданість і неорганізованість це ознаки слабкої волі. У слабвовольної людини багато часу витрачається даремно. Деякі слабвовольні учні вважають режим дня дрібницею [5, 11].

Основою виховання волі молодшого школяра також є систематично організоване дорослим тренування дітьми свого вольового зусилля. Йде мова не про штучні вправи, а тренування волі в процесі виконання повсякденних обов'язків. Розвиток адекватної самооцінки та формування мотивації досягнення успіху в діяльності, виховання позитивного ставлення до своєї нової позиції школяра, розвиток пізнавального інтересу до знань, любові до розумової діяльності, пояснення дітям та розкриття поняття волі людини, її вольових якостей, організація діяльності дитини, навчання розумної поведінки, тренування в хороших вчинках, формування здатності до інтенсивної та систематичної роботи, до подолання труднощів у житті ті праці, вироблення навички завжди і в усьому бути рішучою та наполегливою людиною. Подолання труднощів веде за собою формування впевненості у своїх силах. Тут мається на увазі не легковажна самовпевненість чи самонадійність, яка призводить нерідко до невдач. В основі такої віри в себе лежить якісність мети, принциповість, тверді знання, вміння зважити обстановку і прийняти швидко рішення, не переоцінюючи своїх сил і можливостей. У діях людей сильної волі поряд з цілеспрямованістю обов'язково йде тверда віра у свої сили, впевненість у досягненні мети. Без віри в себе людина не може проявити рішучість, наполегливість і мужність. Впевненість прибавляє людині сили, приводить до успіху [5, 10, 12].

Виховання відповідальності, обов'язку також важлива умова виховання волі. Дуже велике значення у справі виховання волі молодших школярів має особистий приклад дорослих. Воля молодшого школяра виховується і через наслідування справ та вчинків вольових людей. Велике значення має тому позитивний приклад, який повторює дитина. Приклад вольової поведінки батьків, вчителя, спортивного наставника, героїв книжок та фільмів. Людей сильної волі характеризують міцні, стійкі прагнення, які витікають з їх життєвих установ і поглядів. Розвиток таких прагнень, оволодіння вміннями хотіти виконувати завдання є обов'язковою і найважливішою умовою виховання волі [11].

Особливу роль у формуванні волі молодшого школяра займають заняття спортом. Фізичні вправи, спорт роблять людину сильною і витривалою, рішучою, яка вміє володіти собою, наполегливу у досягненні мети, сміливу і мужню. Подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод холоду і голоду, спраги, втоми та інше потребує хорошої фізичної загартованості. Фізично здорова людина бадьора і життєрадісна, впевнена у своїх силах. Вона може на протязі тривалого часу добиватися поставленої мети, завжди готова до праці. Загартовуючи і укріплюючи здоров'я, фізична культура і спорт допомагають виховувати волю до перемоги, вміння добиватися її [12].

Також величезну роль у вихованні волі молодших школярів відіграє колектив. Позитивно впливає на школяра працьовитий і цілеспрямований колектив. Він допомагає дитині долати труднощі, виробляти уміння правильно співвідносити особисте й громадське. Від колективу не можна відставати, і дитина починає наслідувати найуспішніших. С. Л. Рубінштейн виділив такі критерії розвитку волі в молодшому шкільному віці, як оволодіння поведінкою, підпорядкування своєї поведінки загальним правилам і дисципліні. Це може проявлятися в прийнятті поставленого завдання і в усвідомлених діях для його виконання. Організація всього навчального процесу, впорядкованість учбової діяльності, дисципліна стають важливою умовою для формування волі у школярів [7, с. 533].

Дослідження волі у молодших школярів проводилося з використанням методик:



- «Малювання по крапках».
- «Графічний диктант».

Методика «Малювання по крапках» включала 6 завдань. Зразками в завданнях №1 і №5 були неправильні трикутники, в завданні №3 – ромб, в завданні – №4 квадрат, а в завданні №6 – чотирипроменева зірка. Перед кожним учнем було поставлене завдання. Проведена інструкція до виконання. Дітям потрібно було самостійно з'єднати крапки так, щоб вийшов такий самий малюнок, як на зразку. На малюнку були зайві крапки, які не потрібно було з'єднувати. Зробивши перший малюнок, діти переходили до виконання наступного.

Оцінка виконання завдання. Основними показниками виконання завдання є сумарний бал (СБ). Він виводиться наступним чином: в кожному завданні перш за все встановлюється чіткість відтворення зразку. В задачах 1,5 відтворенням зразку є будь-який трикутник, в завданнях 2,3,4 – будь-який чотирикутник, в завданні 6 – будь-яка зірка. Не завершені фігури теж можуть враховуватись, як відтворенні.

Якщо дитина відтворила зразок, навіть приблизно, отримує один бал за кожний правильно відтворений елемент фігури ( в завданнях №1–5 – окрема лінія, в завданні №6 – промінь).

- якщо правило не було порушено жодного разу;
- правильне відтворення зразку.

Результат являє собою суму балів, отриманих дитиною за виконання всіх 6 завдань. Інтерпретація результатів проводилася за підсумковими балами:

- 33–40 балів – високий рівень орієнтації на задану систему вимог, може свідомо контролювати свої дії.
- 19–32 бали – орієнтири на систему вимог розвинуті не достатньо, що обумовлено невисоким рівнем розвитку вольової сфери.
- Менше 19 балів – низький рівень регуляції дій, постійно порушують задану систему вимог.

Методика «Графічний диктант» складалася з трьох частин (графічні диктанти). За вказівкою дорослого діти малювали узор по клітинках. Перша точка з якої діти починають роботу наведена.

Перша частина: покласти олівець на задану крапку. Намалювати риску на одну клітинку праворуч. Одна клітинка доверху. Одна клітинка праворуч. Одна клітинка вниз. Одна клітинка праворуч. А тепер самостійно потрібно продовжити візерунок.

Друга частина: покласти олівець на задану крапку. Три клітинки доверху. Одна клітинка праворуч. Дві клітинки вниз. Одна клітинка праворуч. Дві клітинки доверху. Одна клітинка праворуч. Три клітинки вниз. Одна клітинка праворуч. Дві клітинки доверху. Одна клітинка праворуч. Дві клітинки вниз. Одна клітинка праворуч. Три клітинки доверху. Одна клітинка праворуч. Дві клітинки вниз. Тепер самостійно потрібно продовжити візерунок.

Третя частина: покласти олівець на задану крапку. Три клітинки праворуч. Одна клітинка доверху. Одна клітинка ліворуч. Дві клітинки доверху. Три клітинки праворуч. Дві клітинки вниз. Одна клітинка ліворуч. Три клітинки праворуч. Дві клітинки вниз. Одна клітинка ліворуч. Три клітинки праворуч. Одна клітинка доверху. Тепер самостійно потрібно продовжити візерунок.

Аналіз результатів: безпомилкове відтворення візерунку – 4 бали. За 1–2 помилки – 3 бали. За велику кількість помилок – 2 бали. Якщо помилок більше ніж вірних відтворень – 1 бал. Якщо вірно відтворених немає – 0 балів.

Вказаним чином оцінювалися 3 візерунки:

- 10–12 балів – високий рівень.
- 6–9 балів – середній.
- 3–5 балів – низький.
- 0–2 бали – дуже низький.

Дослідження проводилося у I семестрі навчального року в загальноосвітній школі №11 ім. М. П. Бажана м. Умань, вул. Ломоносова, 5. У 1–Г класі, класний керівник: Слепухіна В.В. В дослідженні приймали участь 18 учнів. Вік – від 6 до 7 років.

Таблиця 1.

**Результати дослідження волі у молодших школярів  
за методиками «Малювання по крапках» Тест №1,  
«Графічний диктант» Тест №2**

№ п/п	Ім'я учнів	Тест № 1 Рівень орієнтації на задану систему	Тест № 2 Рівень виконання
1.	Софія А.	Високий 39	Високий 12
2.	Давид Б.	Високий 40	Високий 12
3.	Еліана Б.	Середній 30	Високий 12
4.	Кароліна В.	Високий 40	Високий 12
5.	Тимур В.	Високий 36	Високий 12
6.	Вадим В.	Високий 36	Високий 12
7.	Ангеліна Г.	Високий 34	Високий 12
8.	Злата Д.	Високий 37	Високий 12
9.	Каріна К.	Середній 32	Високий 12
10.	Анастасія О.	Високий 40	Високий 11
11.	Єлизавета Р.	Високий 40	Високий 12
12.	Поліна П.	Середній 32	Високий 12
13.	Аліна П.	Високий 36	Високий 11
14.	Леся С.	Високий 34	Високий 12
15.	Альбіна Т.	Високий 40	Низький 4
16.	Софія Т.	Високий 40	Середній 7
17.	Каріна Ч.	Високий 40	Високий 10
18.	Ярослав Ч.	Високий 35	Високий 12

Результати тесту №1 у процентному співвідношенні: 88 % – високий рівень, 12 % – середній рівень.



**Рис. 1. Результати дослідження волі у молодших школярів за методикою «Малювання по крапках»**

Результати тесту №2 у процентному співвідношенні: 90 % – високий рівень, 5 % – середній рівень, 5 % – низький рівень.



**Рис. 2. Результати дослідження волі у молодших школярів за методикою «Графічний диктант»**

Отже, поняття вольової регуляції ще не досконало вивчене та має недостатнє підґрунтя у теоретичних та емпіричних дослідженнях. Не достатньо вивчені питання включення вольової регуляції у соціальну взаємодію і вплив соціальних відносин на формування вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку. Встановлено, що під впливом розвитку вольових якостей у дітей даного віку відбувається перебудова їх зовнішніх та внутрішніх способів саморегуляції.

Варто також наголосити на тому, що розвиток волі молодшого школяра це складний процес. Він залежить від різних чинників і вимагає врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Саме під час навчальної, ігрової, трудової діяльності формується воля молодшого школяра. Базується формування волі на певних спонуканнях та прикладах для розвитку вольових дій, вольової регуляції, вольових якостей. Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні питання про формування емоційно вольової сфери та міжособистісної взаємодії членів родини.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии. Санкт-Петербург. Алтея, 2007. 544 с.
2. Виготський Л.С. Психология детства. Москва : Мысль , 1995. 514 с.
3. Ильин. Е. П. Психология воли. Санкт-Петербург. 2000. 288 с.
4. Калинин В. К. Волевая регуляция проблемы форма деятельности. *Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: всесоюз. конф. молодых ученых, 3-5 нояб. 1983 г.: тезисы докл. Симферополь, 1983.*
5. Поліщук С. А. Особливості розвитку волі у учнів молодшого шкільного віку: дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2001.
6. Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте: учебное пособие. Ленинград. ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта. URL: <https://kph.ffs.npu.edu.ua!/e-book/tpft/data/WOLG%20%23%202/bookchap/978531800591.html> (дата звернення: 13.04.2021).
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.
8. Селиванов В. И. Воля и ее воспитание. Москва : Знание. URL: <http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/card.php?301> (дата звернення: 18.04.2021).

9. Сеченов И. М. Избрание произведения. Москва. Учпедгиз, 1958. 413 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=7310> (дата звернення: 23.04.2021).
10. Скрипченко О. В, Долинська Л. В. та інші. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
11. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном взаимодействии): монография. Москва. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. 214 с.
12. Шульга Т. И. Возрастные особенности волевых качеств школьников и их формирование в процессе физического воспитания: дис. канд. психол. наук: 19.00.07./ Москва, 1986. 222 с.
13. Яворський С. Філософські твори. Київ : Наукова думка, 1992. 630 с.
14. Ярошевский М. Г. История психологии. Москва : Мысль, 1976. 416 с. URL:<http://psylib.org.ua/books/yaros01/> (дата звернення: 13.05.2021).

### REFERENCES

1. Basov, M. Y. (2007). Volya kak predmet funktsional'noy psikhologii. SPb., Alteya. [in Russian].
2. Vygotsky, L. S. (1995). Psikhologiya detstva. M.,Mysl. [in Russian].
3. Ilyin, E.P. (2000). Psikhologiya voli. SPb. [in Russian].
4. Kalinin, V. K. (1983). *Emotsional'no vjlevaya regulyatsiya pjvedeniya i deyatel'nosti*. Materialu konferensii molodukh uchenukh. [in Russian].
5. Polishchuk, S. A. (2001). Osoblvosti rozvutky voli u uchniv molodshogo shkilnogo viky (Dycertatsiya kandydata psykholohichnykh nauk) G. S.Kostiuk Institute of Psihology of the National Academe of Edukation Sciences, K. [in Ukrainian].
6. Pyni A. C. (1977). Psikhologicheskie osnovy volevoy podgotovki v sporte. M. Vziato z <https://kph.ffs.npu.edu.ua/!e-ook/tpft/data/WOLG%20%23%202/bookchap/978531800591.html> [ in Russian].
7. Rubinshtein S. L. (2000). Osnovy obshchey psikhologii. SPb., Piter. [in Russian].
8. Selivanov V. I. (1976). Volya i yeye vospitanye.M., Znanye. Vziato z <http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/card.php?301> [in Russian].
9. Sechenov M. I. (1958). Izbranye proizvedeniya. M. Vziato z <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=7310> [in Russian].
10. Skrypchenko, O. V. & Dolynska L. V. (2001). Vikova ta pedahohichna psyholohiya: navchalnyu posibnyk. K., Prosvita. [in Ukrainian].
11. Chumakov, M. V. (2007). Emotsionalno-volevaya regulyatsia deyatel'nosti (monografiya). Kurgan State University. M. [in Russian].
12. Shulga, T. E. (1982). Vozrastnye oobennosti volevykh kachestv shkolnikov i ikh formirovaniye v protsese fizicheskogo vospitaniya. (Dissertatsiya kandidata psiholohicheskikh nauk 19.00.07.) M. [in Russian].
13. Yavorskiy, S. (1992). Filosofski tvory.K., Naukova dumka. [in Ukrainian].
14. Yaroshevsky, M. G. (1976). Istoriya psyholohii. M., Mysl. Vziato z <http://psylib.org.ua/books/yaros01/> [in Russian].

### **Бібліографічний опис для цитування:**

Діхтяренко С. Ю., Столярова О. М. Розвиток та виховання волі у молодших школярів. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 28–36.

УДК 159.9.019.4:616.89-008.454  
DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234571.

**Оксана Андріївна Дудник,**  
кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0003-3856-7443  
[oksiddem05@gmail.com](mailto:oksiddem05@gmail.com)

### НАБУТА БЕЗПОРАДНІСТЬ ТА ДЕПРЕСІЯ: ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

*У статті розглянуто основні підходи до пояснення понять набутої (вивченої) безпорадності та депресії. Аналізуються причини їх виникнення, структурні компоненти та характерні прояви. Виокремлено та узагальнено ключові характеристики цих явищ, що розкривають взаємозв'язок набутої (вивченої) безпорадності та депресії.*

*В сучасних реаліях нашого життя, що супроводжуються стресами, новими умовами, складними життєвими ситуаціями, серед населення досить поширеним явищем стає проблема безпорадності, емоційних та депресивних розладів. Людині не вистачає внутрішньої енергії, і вона відчуває себе безпорадною перед обставинами, виникає відчуття невідконтрольованості подій – вона не відчуває себе суб'єктом своєї життєдіяльності. Тривале відчуття безпорадності породжує депресію, апатію, пасивність та безнадійність, негативно впливає на здоров'я та самопочуття людини, ускладнює взаємодію з оточенням.*

*Ключові слова:* набута (вивчена) безпорадність; депресія; песимізм; стиль атрибуції; афективний розлад.

**Oksana Dudnyk**  
PhD of Psychological,  
teacher of Psychology Chair,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0003-3856-7443  
[oksiddem05@gmail.com](mailto:oksiddem05@gmail.com)

### LEARNED HELPLESSNESS AND DEPRESSION: FEATURES OF THE INTERRELATION

*The article considers the main approaches to explaining the concepts of acquired (learned) helplessness and depression. The causes of their occurrence, structural components and characteristic manifestations are analyzed. The key characteristics of these phenomena that reveal the relationship between acquired (learned) helplessness and depression are highlighted and generalized.*

*In the modern realities of our life, which are accompanied by stress, new conditions, difficult life situations, among the population, the problem of helplessness, emotional and depressive disorders is becoming a fairly common phenomenon. A person lacks internal energy, and he feels helpless in the face of circumstances, there is a feeling of lack of control over the events and results of his actions, over important aspects of his life. A person does not feel himself the subject of his life.*

*A prolonged feeling of helplessness gives rise to depression, apathy, passivity and hopelessness, negatively affects a person's health and well-being, and makes it difficult to interact with the outside world.*

*Pessimistic expectations, self-doubt, lack of a positive result, low self-esteem, emotional distress are reflected in the form of everyday anxieties, as well as depression. They become a serious obstacle to the development of personality in various spheres of life and activity.*

*Studies over the past few decades indicate that depression (of psychogenic origin) is not only a temporary condition in which there is a decrease in mood, passivity and hopelessness – it is often preceded by acquired (learned) helplessness.*

*In cognitive theories of depression, a pessimistic style of attribution, negative thinking patterns are considered as causes and signs of depression. The interpretation of information, namely the pessimistic style of attribution, cognitive features of perception are considered in the theories of learned helplessness (M. Seligman, L. Abramson, J. Tisdale) as the basis of helplessness.*

*This fact made it possible to consider depression in terms of helplessness (attributional model of depression). It is based on the idea that acquired helplessness is a sufficient cause for the onset and development of a depressive state.*

*In this regard, it became necessary to clarify the features of the relationship between helplessness and depression, in order to further determine the effective ways of preventing and correcting these phenomena.*

**Key words:** *acquired (learned) helplessness; depression; pessimism; attribution style; affective disorder.*

XXI століття внесло велику кількість змін в життя окремих людей, сім'ї, культури та цілого суспільства. Невизначеність та висока напруженість у суспільстві створює умови для зростання негативного емоційного стану серед населення, розвитку особистісних криз. У людей розвивається суб'єктивне відчуття відсутності контролю над подіями свого життя, впливу на ситуації. Такі умови (коли людина ні на що не впливає та ніщо не може контролювати) стають сприятливими для формування та розвитку відчуття безпорадності. Зіткнувшись неодноразово з непереборною життєвою ситуацією, людина «опускає руки», стає пасивною, сприймає негативні події як долю, неминучість, яку контролювати і змінити їй не під силу. Небезпека такого фаталістичного сприйняття однієї негативної ситуації в тому, що механізм реагування на неї переноситься на всі інші, навіть ті, результат яких може бути позитивним і продуктивним.

Набута безпорадність небезпечна тим, що із окремого випадку стати загальною, із тимчасової перейти в постійну, із ситуативної – стійкою особистісною рисою та мати яскраво виражені ознаки депресії, для якої основною характеристикою є стійке зниження та пригнічення настрою, що супроводжується спадом загального рівня активності та небажанням діяти.

Песимістичні очікування, невпевненість в собі, відсутність позитивного результату, низька самооцінка стають серйозною перешкодою для розвитку особистості в різних сферах її життя. Тому розуміння причинно-наслідкових зв'язків безпорадності та депресії, має особливе значення для визначення шляхів попередження та подолання цих явищ.

Безпорадність як психологічний феномен розглядається в психоаналітичній (К. Хорні, А. Адлер, З. Фрейд, І. Ізард), біхевіористичній (А. Бандура, К. Левін, Б. Скіннер), екзистенційно-гуманістичній (Н. Абаньяно, Л. Бінсвангер, В. Франкл) теоріях, що розкривають причини її виникнення, особливості протікання та вплив на особистість. У філософсько-антропологічному підході (Е. Фромм, А. Маслоу) до існування людини, безпорадність з'являється як результат патологічних рис характеру. Зазначемо, що поняття безпорадності, починаючи з лабораторних експериментів основоположника теорії завченої безпорадності М. Селігмана, пройшло значну трансформацію і розкривається в працях багатьох зарубіжних (С. Майер, Л. Абрамсон, Дж. Тисдейл, Х. Хекхаузен, М. Мікулінсер, Х. Келлі та ін.), російських (М. Батурін, Д. Цирінг, Т. Гордєєва, І. Дев'ятовська, О. Давидова, Б. Карвасарський, Е. Забеліна та ін.), українських (В. Горбунова, Т. Дучимінська, Л. Малімон, І. Зарубінська, В. Попов, Д. Приходько та ін.) дослідників, в яких виокремлюється ситуативна безпорадність як

стан, який розвивається в конкретній ситуації як тимчасова реакція на травматичні події, які не піддаються особистісному контролю; завчена (прищеплена, набута, вивчена) безпорадність, яка формується протягом тривалого періоду відчуття невідконтрольності подій і внаслідок генералізації може поширюватися на інші сфери діяльності. В дослідженнях Д. Цирінг, Т. Дучимінської розглядається особистісна безпорадність як стійке утворення особистості, що характеризується песимістичним стилем атрибуції, низькою самооцінкою та мотивацією досягнення, а також має симптомокомплекс особистісних властивостей [1].

Вивчення емоційних розладів і депресивних переживань проводили такі дослідники як К. Абрахам, А. Бек, Е. Блейер, І. Лехман, Дж. Мак-Каллоу, А. Раш, Л. Хьелл та Д. Зіглер, М. Япко, В. Абабков, Ф. Василюк, О. Гуменюк, Б. Карвасарський, В. Пишель, М. Покрасс, А. Смулевич, Є. Юр'єв та ін. [4].

Мета статті – визначити та дослідити особливості взаємозв'язку набутої безпорадності та депресії.

Перші описи стану, який в 60-ті рр. ХХ ст. отримав назву вивченої безпорадності (learned helplessness), можна зустріти ще у І. П. Павлова, проте системно цей феномен був описаний набагато пізніше американськими психологами М. Селігманом [15]. Фраза «вивчена безпорадність» була придумана Мартіном Селігманом та колегами, щоб описати незвичну поведінку у навчанні собак після того, як вони піддавалися неконтрольованому ураженню електричним струмом. Пізніше ці тварини відчували сильний дефіцит у навчанні втечі/уникання струму, і теорія безпорадності виникла для врахування цього ефекту.

Протягом декількох років, з 1967 по 1975 роки, в літературі з проблеми безпорадності зосереджувалася на описі мотиваційно-когнітивного дефіциту навчання у тварин і людей, а також на дослідженні умов, що їх спричинили. У 1975 році М. Селігман висловив теорію, що безпорадність також справляє пригнічений емоційний вплив. У той же час він теоретизував, що безпорадність є лабораторним аналогом депресії людини і припустив, що початкова емоційна реакція організму на неприємне стимулювання – це посилений стан емоційності, який можна вільно назвати страхом. Певний час страх є адаптивним, що мотивує організм шукати спосіб виходу. Якщо знайдеться спосіб втечі, страх зменшується, і організм досить спокійно йде на втечу чи уникнення. Однак якщо травматична ситуація неконтрольована, страх є дезадаптивним. Це призводить до безрезультатного витрачання великої кількості енергії. М. Селігман стверджував, що, коли організм усвідомлює неконтрольованість ситуації, він припиняє свої пошуки втечі. Одночасно страх замінюється депресією.

Базуючись на проведених дослідженнях, основоположник теорії М. Селігман визначав безпорадність як психічний стан, що є результатом неприємних обставин, які не піддаються контролю (необхідно враховувати, що формування безпорадності можливо і при неконтрольованих хороших подіях), і проявляється специфічними дефіцитами, що є структурними компонентами безпорадності, а саме:

- когнітивним – нездатність сприймати сприятливі можливості для контрольованості результатів; труднощі навчання тому, що в аналогічній ситуації дія може виявитися цілком ефективною);
- емоційним – зневіра, знижена самоповага, пригнічений та депресивний стан, тривожність через відсутність результату;
- мотиваційним – проявляється через зменшення/відсутність спроб активного втручання в ситуацію: низька ініціативність та наполегливість, відмова від дій) [13].

Більше того, виявилось, що безпорадність переноситься або поширюється з ситуації одного типу на ситуацію іншого типу, що дало змогу стверджувати про генералізацію безпорадності з однієї життєвої сфери на інші (К. Петерсон, М. Селігман, Л. Абрамсон, Л. Еллой та ін.)

У вдосконаленій теорії набутої безпорадності за основу був узятий тип атрибуції, яка пояснювала б появу безпорадності. Виявилось, що оптимістична атрибуція попереджає безпорадність, а песимістична її обумовлює. Таким чином була виявлена обумовленість безпорадності песимістичним атрибутивним стилем (Л. Абрамсон, М. Селігман і Дж. Тісдейл, К. Уортман та ін.) а також її супровід невротичними реакціями (Х. Хекхаузен, Д. Хірто). Д. Хірто відкрив, що особистісна змінна – екстернальність, діє подібно до штучно створеної ситуативної змінної безвиході, що формується в експерименті [1].

Найширше проблема безпорадності розкривається в працях російської дослідниці Д. Цирінг, яка, на основі аналізу досліджень завченої безпорадності, запропонувала концепцію особистісної безпорадності.

Особистісна безпорадність (за Д. Цирінг) має чотирьохкомпонентну структуру, яка, окрім когнітивного, емоційного, мотиваційного компонентів, має ще й вольовий компонент. Вольовий компонент особистісної безпорадності визначається відсутністю ініціативи, пасивністю, низьким рівнем сформованості організованості та наполегливості, недостатньою витримкою та рішучістю.

Базуючись на позиціях суб'єктного підходу, дослідниця вважає, що з особистісною безпорадністю пов'язаний низький рівень суб'єктності, водночас високий рівень пов'язаний з протилежним явищем – самостійністю [11].

Цирінг Д. зазначає, що якщо набута (вивчена) безпорадність може бути властива як тваринам (відкриття якої було здійснено саме в експериментах з тваринами), так і людині – то особистісна безпорадність є суто людською характеристикою. Набута безпорадність може бути ланкою в схемі «неконтрольовані події – депресія». В дослідженнях безпорадності простежується ідея, що набута безпорадність стає причиною депресії. Проте депресивність є однією із діагностичних ознак безпорадності [12].

Симптоми набутої (вивченої) безпорадності можуть бути викликані декількома способами. Невдача чи поразка генерують ті ж симптоми, що і нездатність контролювати події. Таким чином, набута безпорадність, розглядається як підґрунтя для поразок і невдач.

Усвідомлення неузгодженості між дією і її результатом може мати далекосяжні наслідки і, якщо не в ситуації досягнення, то хоча б в ситуації уникнення, призводить до депресивно забарвленої безпорадності [3].

Вивчену безпорадність можна подолати, показуючи безпорадній людині, що її дії можуть дати необхідний ефект. Цього також можна домогтися, навчивши її по-новому сприймати і пояснювати причини своїх невдач. Виникнення безпорадності можна попередити, якщо людина, перш ніж зіткнеться з ситуацією, що викликає цей стан, засвоїть, що її дії впливають на результат. І чим раніше вона виробить цю впевненість, тим сильніший імунітет проти безпорадності отримає [8].

Теорія набутої (вивченої) безпорадності Селігмана стала парадигмою для розуміння того, як негативний атрибутивний стиль може трансформуватися в афективну реакцію, яка призводить до депресогенних настроїв та поведінки. Ця теорія започаткувала еволюцію в когнітивній поведінковій теорії, яка визнала зв'язок між негативним атрибутивним стилем та сприйняттям контролю, що визначається тим, відчуває людина, що її особисті зусилля мають значення чи ні [14].



В дослідженнях набутої безпорадності до розгляду береться депресія, що виникає внаслідок психологічних травм, як реакція психіки людини на сильні негативні зовнішні фактори або події, тобто депресія психогенного походження. Депресія психогенного виду є найбільш поширеною, також її називають екзогенною або реактивною. Причинами виникнення такої депресії можуть бути: складні життєві ситуації, постійні невдачі, хронічний стрес, важка хвороба, розлучення, смерть близької людини, раптова зміна звичного способу життя, різке погіршення матеріального благополуччя, здоров'я, втрата працездатності.

Депресія (гіпотимія, депресивний афект) – стан, за якого спостерігають зниження настрою, смуток. Депресія супроводжується зниженням фізичної активності, загальмованістю мислення, передчуттям нещастя, відчуттям тілесного болю, суїцидальними намірами (спробами). Людину в стані депресії ніщо не радує. У похмурих, часто трагічних, тонах вона сприймає минуле, сьогодення та майбутнє. Самооцінка такої особи неадекватно занижена, погіршується протікання психічних процесів, втрачаються апетит та сон [5].

Депресія, як результат негативних психогенних впливів (життєвих ситуацій, стресів) чи перевтоми. Характерні ознаки – підвищена тривожність, відчай, низька самооцінка, пасивність, відсутність перспектив у житті [9]. Депресія розглядається як психічний стан що проявляється у безнадійності та відчаї [2].

Депресія характеризується песимізмом, відчуттям пригніченості, втратою фізичних та душевних сил. Причинами виникнення депресії можуть бути: трагічні життєві події, складні обставини життя; психічні та загальні захворювання [6].

Серед найбільш поширених проявів депресії можна виділити: пригнічення, пасивність, зниження життєвого тону, порушення режиму сну та апетиту, нездатність концентрувати увагу, високий рівень тривожності, самозвинувачення, відсутність інтересу та зацікавлення до того, що приносило радість, суїцидальні думки та наміри.

Припускається, що депресія впливає із визнання відсутності контролю над важливими життєвими подіями. Загальність та тривалість депресії, як вважається, впливають із глобальності та специфічності приписів про причину недостатнього контролю, а самооцінка зменшується, коли проводиться внутрішня атрибуція.

Теорія набутої (вивченої) безпорадності стала парадигмою для розуміння того, як негативний, песимістичний атрибутивний стиль може трансформуватися в афективну реакцію, що призводить до депресивних настроїв та поведінки. Ця теорія започаткувала еволюцію в когнітивній поведінковій теорії, яка визнала зв'язок між негативним атрибутивним стилем та сприйняттям контролю, що визначається тим, чи відчуває людина, що її особисті зусилля мають значення.

В дослідженнях Л. Абрамсона, М. Селигмана, Дж. Тісдейла депресія розглядається як синдром до якого входять чотири класи дефіциту: афективний, когнітивний, мотиваційний та самооцінка. Однак П. Блейні зазначав, що для депресії мають значення лише афективні зміни, які є наслідком очікуваних негативних результатів, а не відсутності контролю (неконтрольованість подій стає причиною дефіцитів когнітивної, мотиваційної сфери та самооцінки). Не всі стресові ситуації ведуть до виникнення депресії. Емоційну складову депресії мають випадки, в яких очікування стосується або втрати бажаного результату, або отримання вкрай негативного результату. Отже, з цього випливає, що депресивні прояви можуть з'являтися як у випадках ситуативної (загальної) безпорадності, так і особистісної, оскільки вони передбачають очікування важливих, але неконтрольованих результатів [13].

Теорія набутої (вивченої) безпорадності не єдина, яка розглядає модель розвитку депресії психогенного походження. В когнітивній моделі депресії, яку розробив А. Бек, чинниками, що сприяють формуванню депресії, визначено наявність думок та переживань щодо травмуючого досвіду пережитих подій, негативних особистісних переконань, самозвинувачення. При їх наявності у людини проявляються типові ознаки депресивного розладу [7]. Негативні когнітивні установки, які А. Бек розглядав як причини виникнення депресії, можуть бути чинником формування набутої безпорадності.

Розглядаючи зв'язок «набута безпорадність – депресія» важливо враховувати роль песимістичного атрибутивного стилю. Дослідження М. Селігмана, Л. Абрамсона, Дж. Тісдейла, П. Сьюзіка вказують на те, що при діагностування осіб, які мають схильність до депресивних розладів, визначається атрибутивний стиль. Учасники досліджень, які мали песимістичний стиль атрибуції, частіше переживали депресію після невдач та поразок.

Здійснений аналіз понять набутої безпорадності та депресії, причин їх виникнення, структурних компонентів, та характерних проявів, дав змогу виокремити й узагальнити ключові характеристики цих явищ.

Таблиця 1.

**Ключові характеристики набутої безпорадності та депресії**

Критерії для порівняння	Набута безпорадність	Депресія
Визначення	Психологічний стан, що виникає в результаті очікування неконтрольованих, переважно неприємних подій або результатів.	Стан, настроїв або синдром афективних розладів.
Структурні компоненти	<ul style="list-style-type: none"> <li>– когнітивний (раціональний) компонент;</li> <li>– емоційний (афективний) компонент;</li> <li>– мотиваційний компонент.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– когнітивний;</li> <li>– афективний;</li> <li>– мотиваційний;</li> <li>– самооцінка</li> </ul>
Причини виникнення	Неконтрольовані події, набутий попередній досвід негативного впливу, який не піддається контролю.	Сильні негативні зовнішні фактори або події, переконання в тому, що реагування марні.
Стійкість	Тимчасова (може призвести до депресії).	Тимчасова (може призвести до набутої безпорадності).
Когнітивні особливості	Труднощі у засвоєнні того, що дії будуть ефективними, а результати позитивними  Прояви : труднощі зосередження, концентрації уваги, труднощі при прийнятті рішень, переважання поганих, негативних думок, песимістичне бачення майбутнього з відсутністю перспективи	Перебільшення негативних аспектів попереднього досвіду Прояви : труднощі зосередження, концентрації уваги, труднощі при прийнятті рішень, переважання поганих, негативних думок, песимістичне бачення майбутнього з відсутністю перспективи, думки про самогубство або спроби самогубства.
Емоційні особливості	Безрезультативні власні дії призводять до пригніченого та депресивного стану.  Прояви: пригнічений настрої, смуток, безсилля, зневіра, розпач, очікування біди, депресивність.	туга, страждання, пригнічений настрої, смуток, безсилля, зневіра, розпач, очікування біди, тривожність, відчуття вини, погіршення чи відсутність відчуття задоволення, апатія.

Мотиваційні особливості	Гальмування спроб активного втручання в ситуацію  Прояви: пасивність, безініціативність, нерішучість, відмова від розваг, від контактів	Затримка ініціації добровільних реакцій, що виражається в пасивності, інтелектуальній повільності та соціальних порушеннях, блокування життєвих перспектив.
Самооцінка	невдоволення собою; низька самооцінка; почуття провини; часті самозвинувачення.	невдоволення собою; низька самооцінка; почуття провини; часті самозвинувачення.
Фізичний стан	порушення сну; зниження енергії; втрата апетиту; слабкість; висока втома при звичних навантаженнях; психомоторна загальмованість	порушення сну; зниження енергії; втрата апетиту; підвищена стомлюваність; слабкість; психомоторна загальмованість; фізичні болі й різноманітні непріємні відчуття в тілі

М. Селігман запевняв, що схожими набуто (вивчено) безпорадність та депресію робить те, що особи із ознаками депресії, так само як люди з набутою (вивченою) безпорадністю, здаються перед обставинами. Вони проявляють пасивність замість ініціативи. Він припустив, що хворих на депресію і безпорадних об'єднає переконаність у безрезультативності власних дій [10].

Для депресії характерним є почуття безпорадності, з переконанням у своїй нездатності щось змінити (втрачається мотивація), людина є заручником життєвих обставин, які виявилися занадто сильними та не піддавалися контролю.

Набута безпорадність – це модель для розуміння того, як з часом точка зору людини може стати песимістичною, що призводить до негативного сприйняття контролю над її обставинами. Люди із песимістичним стилем атрибуції (з набутою безпорадністю) швидше здаються, втрачають віру у свої сили і частіше впадають в депресію, ніж оптимістично налаштовані. Людина впадає в депресію, коли відчуває, що втрачають контроль над своїм життям, коли не може контролювати соціальне підкріплення у своєму житті і звинувачує себе за свій стан безпорадності.

Модель набутої безпорадності, яка останні десятиліття активно досліджується та стала широко визнаною, можна вважати основою для розуміння етіології та лікування депресії. Модель депресії, за основу якої береться набута безпорадність, використовується для пояснення того, що коли людина стає нездатною здійснювати контроль над різними аспектами свого життя – вона схильна впасти в депресію. Окрім того, в неї розвивається відчуття безпорадності і здається, що особисті ініціативи нічого не можуть змінити в несприятливих ситуаціях її життя.

Отже, між набутою (вивченою) безпорадністю та депресією існує багато спільних моментів, що роблять їх не лише схожими, але й взаємопов'язаними між собою, механізм у депресії (психогенної) і набутої (вивченої) безпорадності один і той самий. Песимістичний стиль атрибуції є чинником розвитку набутої безпорадності та фактором ризику розвитку депресії. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаються у розробці ефективних психотерапевтичних стратегій для профілактики й корекції набутої безпорадності та депресії.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дудник О. А. Безпорадність у структурі я-концепції особистості: дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2020. 245 с.

2. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс : навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2016. 388 с.
3. Дучимінська Т. І. Теоретико-методологічні засади вивчення, профілактики та подолання синдрому завченої безпорадності. *Проблеми сучасної психології*. Зб. наук. пр. КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2012. Вип. 16. С. 347–356.
4. Зубцов Д. Депресія: визначення та симптоматика. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2016. № 1 (16) : Психологічні науки. С. 77–82.
5. Психіатрія і наркологія : підруч. для студентів вищ. мед. навч. закл. / за ред. О. К. Напрєєнка. К.: Медицина, 2011. 527 с.
6. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища шк., 1982. 214 с.
7. Романчук О. Когнітивно-поведінкова терапія депресії. *НейроNews: психоневрологія и нейропсихіатрія*. 2008. №6 (11) URL: <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2008/6%2811%29/article-155/kognitivno-povedinkova-terapiya-depresiyi#gsc.tab=0> (дата звернення: 26.03.2021).
8. Селигман М. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь. М.: Альпина Паблишер, 2013. URL: <https://kitobz.com/upload>. (дата звернення: 16.03.2021).
9. Словник психологічних термінів. URL: <https://nuph.edu.ua/slovník-psiholoģichnih-terminiv>. (дата звернення: 24.04.2021).
10. Циринг Д. А.. Психология личностной беспомощности: дис. ... д-ра психол.наук 19.00.01 / Том. гос. ун-т. Томск, 2010. 456 с.
11. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Академия, 2010. 410 с.
12. Циринг Д. А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов. *Вестн. Том. гос. ун-та*. 2009. № 329. С. 214-218.
13. Abramson L. Y., Seligman M.E.P., Teasdale J. D. Learned helplessness in humans : critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*. 1978. Vol. 87. No. 1. P. 49-74.
14. P. L. Susic Learned Helplessness and Depression: Comparison of Skilled Nursing and Assisted Living Facilities. 2015. URL: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=dissertations>. (дата звернення: 26.03.2021).
15. Seligman M.E.P. Helplessness: on depression, development, and death. New York : W. H. Freeman, 1992. 250 p.

#### REFERENCES

1. Dudnyk, O. A. (2020). Bezporadnist u strukturі ya-kontseptsii osobystosti: dys... kand. psykhol. nauk : 19.00.01. Lutsk. [in Ukrainian].
2. Dutkevych, T. V. (2016). Zahalna psykholohiia. Teoretychnyi kurs : navch. posib. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Duchyminska, T. I. (2012). Teoretyko-metodolohichni zasady vyvchennia, profilaktyky ta podolannia syndromu zavchenoi bezporadnosti. *Problemy suchasnoi psykholohii. Zb. nauk. pr. KPNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy. V. 16. 347–356*. [in Ukrainian].
4. Zubtsov, D. (2016). Depresiiia: vyznachennia ta symptomytyka. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho. №1 (16)*. 77–82. [in Ukrainian].
5. Naprieienko, O. K. (2011). Psykhiatriia i narkolohiia : pidruch. dlia studentiv vyshch. med. navch. zakl. / za red. Kyiv. [in Ukrainian].

6. Psykholohichniy slovnyk (1982). / za red. V. I. Voitka. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Romanchuk, O. (2008). Kohnityvno-povedinkova terapiia depresii. *NeiroNews: psykhonevrolohiya y neiropsykhatriya*. №6 (11). Vziato z <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2008/6%2811%29/article-155/kognitivno-povedinkova-terapiya-depresiyi#gsc.tab=0>. [in Ukrainian].
8. Selyhman, M. (2013). Kak nauchytsia optymizmu. Yzmenyete vzghliad na myr y svoiu zhyzn. M. Vziato z <https://kitobz.com/upload>. [in Russian].
9. NA Slovnyk psykholohichnykh terminiv. Vziato z <https://nuph.edu.ua/slovník-psihologichnih-terminiv>. [in Ukrainian].
10. Ciring, D. A. (2010). Psihologija lichnostnoj bespomoshhnosti: dis...d-ra psihol.nauk 19.00.01. Tomsk. [in Russian].
11. Ciring, D. A. (2010). Psihologija lichnostnoj bespomoshhnosti: issledovanie urovnej subektnosti. M. [in Russian].
12. Ciring, D. A. (2009). Sootnoshenie lichnostnoj bespomoshhnosti i smezhnyh s nej psihologicheskikh fenomenov. *Vestn. Tom. gos. un-ta*. №329. 214–218. [in Russian].
13. Abramson, L. Y., Seligman M.E.P. & Teasdale J. D. (1978). Learned helplessness in humans : critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*. Vol.87. No.1.
14. Susic, P.L. (2015). Learned Helplessness and Depression: Comparison of Skilled Nursing and Assisted Living Facilities Vziato z <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=dissertations>.
15. Seligman, M.E.P. (1992). Helplessness: on depression, development, and death. New York.

**Бібліографічний опис для цитування:**

Дудник О. А. Набута безпорадність та депресія: особливості взаємозв'язку. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 37–45.

УДК 159.9:[376.017:331.54]  
DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234576.

**Марина Сергіївна Міщенко,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0003-0739-0497  
[mishch.marina@gmail.com](mailto:mishch.marina@gmail.com)

**Олена Романівна Поліщук,**  
викладач кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0003-4617-8245  
[polishchuk\\_olena21@ukr.net](mailto:polishchuk_olena21@ukr.net)

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В статті обґрунтовується актуальність дослідження проблеми особистісного і професійного самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами. Проаналізовано ступінь розробленості проблеми, представлено результати дослідження проблеми професійного самовизначення старшокласників в умовах інклюзивної освіти. Метою статті є вивчення психологічних особливостей вибору професії старшокласниками з особливими освітніми потребами. Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічних джерел з досліджуваної проблематики, узагальнення та систематизація даних щодо вибору професії старшокласниками з особливими освітніми потребами; емпіричні – методика «Мотиви вибору професії», «Опитувальник для виявлення готовності школярів до вибору професії» (В. Б. Успенський) і методика «Готовність до вибору професії» (адаптація А. П. Чернявської). У дослідженні взяли участь 25 старшокласників з особливими освітніми потребами і 25 учнів старших класів, які не мають проблем зі здоров'ям.

**Ключові слова:** старшокласники, профорієнтація, особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, юнацький вік, мотиви.

**Maryna Mishchenko,**  
PhD of Psychological,  
Associate Professor  
of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman  
State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0003-0739-0497  
[mishch.marina@gmail.com](mailto:mishch.marina@gmail.com)

**Olena Polishchuk,**  
teacher of the department  
of psychology,  
Pavlo Tychyna Uman  
State Pedagogical University,

Uman, Ukraine

ORCID: 0000-0003-4617-8245

[polishchuk\\_olena21@ukr.net](mailto:polishchuk_olena21@ukr.net)

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CHOICE OF PROFESSION BY SENIOR GRADE STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*The article substantiates the relevance of the study of the problem of personal and professional self-determination of high school students with special educational needs. The degree of elaboration of the problem is analyzed, the results of research of the problem of professional self – determination of senior pupils in the conditions of inclusive education are presented. The aim of the article is to study the psychological features of the choice of profession by high school students with special educational needs. Research methods: theoretical – analysis of psychological and pedagogical sources on the researched problems, generalization and systematization of data on the choice of profession of high school students with special educational needs; empirical – the method «Motives for choosing a profession», «Questionnaire to identify the readiness of students to choose a profession» (VB Uspensky) and the method «Readiness to choose a profession» (adaptation of AP Chernyavskaya). The study involved 25 high school students with special educational needs and 25 high school students who do not have health problems.*

*The results of the study showed that high school students with special educational needs who study in an inclusive education have a well-developed need to choose a profession. Characteristically, most of them have a clear idea that they are going to realize their potential in the professional sphere. Professional self-determination of children with special educational needs should be carried out comprehensively, involving various specialists and parents in this process. It is necessary to adjust the professional plans of high school students with special educational needs according to their abilities throughout the career guidance period. The task of the career counselor is to establish the most appropriate for people with special educational needs types of work corresponding to their knowledge and skills. Career guidance should take into account the personal wishes of each person and be based on the most careful assessment of professional aptitudes and, of course, the medical diagnosis of the subject of professional choice.*

**Key words:** *high school students, vocational guidance, special educational needs, inclusive education, adolescence, motives.*

У процесі реалізації вимог, які висувуються до загальноосвітніх навчальних закладів активізується розробка наукових і практичних проблем профорієнтації. Самовизначення дітей з особливими освітніми потребами вочевидь диктується змінами, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, а саме, у проголошені іншого відношення в суспільстві до осіб з інвалідністю, реалізації їх особистісного і професійного потенціалу в найбільш повній мірі.

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що вибір професії має вагомe значення для розвитку особистості людини, визначає її життєвий шлях. Вибір професії і працевлаштування людей з інвалідністю у нашій країні відносно вузький і обмежений, але маємо певні управлінські рішення держави в цьому напрямку, зокрема схвалено Кабінетом Міністрів України Національну стратегію із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року (від 14 квітня 2021 р. № 366-р), а саме Напряму 5. Освітня безбар'єрність, який полягає у створенні рівних можливостей та вільного доступу до освіти, зокрема освіти протягом життя, а також здобуття іншої професії, підвищення кваліфікації та опанування додаткових компетентностей [1].

В даний час актуалізується проблема професійного самовизначення осіб з особливими освітніми потребами. Особистісне та професійне самовизначення в ранній юності, на яку припадає період навчання в старших класах, – ключовий етап життя людини. Від того, наскільки осмислено і адекватно буде зроблений вибір на цей період, багато в чому залежить вся майбутня доля. Соціальна ситуація розвитку в ранній юності – «поріг» самостійного життя. Головним виміром життєвого обрїю стає майбутнє, причому важливим є не тільки кінцевий результат, а й способи і шляхи його

досягнення. Саме в цьому віці вирішується завдання становлення людини як суб'єкта власного розвитку [3], формується психологічна готовність до самовизначення – особистісна та професійна (І. В. Дубровіна) [2]. Саме тому І. В. Шаповаленко називає попереднє самовизначення, побудова життєвих планів на майбутнє центральним психологічним новоутворенням юнацького віку.

Метою статті є вивчення психологічних особливостей вибору професії старшокласниками з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта – це такий процес навчання і виховання, при якому всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчаються разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же загальноосвітніх школах, які враховують їх особливі освітні потреби і надають необхідну спеціальну підтримку. У дітей з особливими освітніми потребами в силу їх особливостей виникають різні перешкоди в адекватному виборі професії та здатності до праці.

Юнацький вік активізує пошук особистісної ідентичності (Е. Еріксон), вибудовування життєвої перспективи, розвиток самосвідомості і особистості (Л. С. Виготський), вироблення ціннісних орієнтацій. Формується світогляд і узагальнене ставлення до життя (С. Л. Рубінштейн), які актуалізують проблему сенсу людського життя взагалі і сенсу власного життя [3].

Перехід до юнацького віку знаменується початком становлення людини як суб'єкта власного розвитку, провідною діяльністю в юнацтві стає професійне самовизначення, яке розвивається на основі особистісної, і навчально-професійної діяльності як практичної реалізації результатів самовизначення.

У сучасній психології вже давно відбулася зміна парадигми з профорієнтації як діяльності психологів та педагогів, спрямованої на об'єкт – на парадигму професійного самовизначення, де провідна роль віддається самому об'єкту, а роль фахівців полягає в активізації і підтримці власної активності самовизначення особистості.

Актуальність проведеного дослідження обумовлена також наявністю в суспільстві низки різноспрямованих тенденцій по відношенню до людей, що мають інвалідність, які створюють специфічні умови для їх особистісного та професійного самовизначення в старшому шкільному віці.

У дослідженні взяли участь 25 старшокласників з особливими освітніми потребами і 25 учнів старших класів, які не мають проблем зі здоров'ям.

Для визначення мотивації вибору старшокласниками професії була використана методика «Мотиви вибору професії», що дозволяє визначити, чому обирається та чи інша професія, і передбачити, наскільки успішно старшокласник зможе освоїти, відповідально ставитися і відповідно з яким ентузіазмом займатися трудовою діяльністю, а також «Опитувальник для виявлення готовності школярів до вибору професії» (В. Б. Успенський) і методика «Готовність до вибору професії» (адаптація А. П. Чернявської), спрямована на визначення свободи і ступеня самостійності, автономності у виборі професії, що є показником рівня активізації професійного самовизначення старшокласника.

В процесі дослідження був зроблений висновок про те, що проблема професійного самовизначення сучасних школярів, як з інвалідністю, так і без неї, досить актуальна і значима. Так, при вивченні мотивів вибору професії серед усіх учасників експерименту була виявлена схильність до зовнішніх мотивів, під якими маються на увазі заробіток, прагнення до престижу, боязнь осуду, невдачі, а також впливу на особистість шляхом тиску, критики – 48 %.



Схильність до внутрішніх мотивів вибору професії продемонстрували 16 % випробовуваних, тобто для них найбільш значущим при виборі професії надається перевага особистісним та суспільним потребам враховуючи легкість та комфорт від трудової діяльності, при цьому особистість має можливість проявляти творчі здібності, комунікативні навички, розвивати критичне мислення, рухатися по кар'єрній сходинці.

І 36 % випробовуваних двох груп характеризують як особистість, мотиви якої ґрунтуються на матеріальне стимулювання, можливості просування по кар'єрі, схвалення колективу, престиж, тобто стимулах, які є рушійною силою викладатися максимально.

Результати дослідження рівня сформованості готовності до вибору професії у підлітків свідчать в цілому про те, що сучасні підлітки ще не здатні самостійно вибирати свою майбутню професію.

Так, 32 % випробовуваних від загального їх числа характеризуються неготовністю до вибору професії, 52 % – низьким рівнем сформованості такої готовності. Високим рівнем готовності до вибору професії характеризуються всього 4 % старшокласників без порушень стану здоров'я. 12 % старшокласників мають середній рівень готовності до вибору професії.

Готовність до вибору професії передбачає усвідомленість своїх здібностей, можливостей, інтересів і захоплень. Однак більшість випробовуваних все-таки не здатні адекватно оцінити свої життєві плани, не замислюються про свої життєві пріоритети і цінності.

На питання анкети «Чи вибрали Ви свою майбутню професію?» дали позитивну відповідь тільки 5 учнів з 25 старшокласників з особливими освітніми потребами, причому більшість з них уявляють свою майбутню професію тільки в рамках стереотипів.

Результати вивчення готовності старшокласників до вибору свого професійного шляху за допомогою методики А. П. Чернявської дозволили зробити наступні висновки. Сучасні старшокласники, які навчаються в умовах інклюзивної освіти, в середньому характеризуються низьким рівнем розуміння цілісності своєї особистості, відсутністю прагнення реалізувати свої можливості в практичних діях, низьким рівнем глибоких знань і навичок хоча б в одній області.

В середньому старшокласники як з обмеженими можливостями здоров'я, так і без обмежень продемонстрували низький рівень сформованості умінь прогнозувати своє професійне зростання, однорідність професійних уподобань.

Більшість старшокласників з особливими освітніми потребами характеризуються залежністю у виборі професії від батьків, від моди, престижу, друзів, низьким рівнем усвідомлення свого власного «Я», нездатністю самостійно приймати рішення в питаннях вибору професії.

Ті ж, низькі показники були зафіксовані і за шкалою опитувальника «Інформованість», незважаючи на те, що передбачається, що великий обсяг інформації про світ професій в цілому повинні мати вже учні четвертого класу. Однак, за результатами нашого дослідження, можна говорити про те, що багато старшокласників недостатньо проінформовані про деякі професії або групи професій. Старшокласники не обізнані про фізичні і соціально-економічні умови роботи за професією, про вимоги професії до людини (психофізіологічні якості), вимоги до рівня освіти, перспективи професійного росту.

Автономність і самостійність людини, як відомо, є важливою умовою розвитку відповідального ставлення особистості до власних вчинків і прогнозування їх

наслідків. Для того, щоб приймати ефективні рішення, що враховують всі фактори ситуації і її перспективи, важлива наявність певних якостей, здібностей, знань і навичок.

Шкала «прийняття рішення» оцінює рівень розвитку таких якостей, як допитливість, цікавість, передбачення, рішучість, вміння розділяти авторитети і відповідальність. В цілому за даною шкалою також були зафіксовані недостатньо високі показники в обидвох групах, що може свідчити про низький рівень професійного самовизначення старшокласників.

Оцінка часової перспективи (шкала «Планування») також була досить низькою. Однак за цією шкалою були зафіксовані достовірно значимі відмінності в показниках, отриманих в групі старшокласників з особливими освітніми потребами та в групі учнів старших класів без інвалідності. Разом з тим, за результатами нашого дослідження, старшокласники з особливими освітніми потребами, які навчаються в умовах інклюзивної освіти, мають досить розвинену потребу у виборі професії. Характерно, що більшість з них мають чітке уявлення про те, що свої можливості вони збираються реалізовувати саме в професійній сфері.

Потреба і певне уявлення про професії, сформовані стереотипи, несамостійність вибору, відсутність автономності, рішучості, неадекватні мрії про професію, про своє майбутнє життя – все це характерно для старшокласників з особливими освітніми потребами. У більшості випадків вони не обізнані про світ професій, про те, які вимоги пред'являє професія до людини, про необхідні знання, уміння і навички для оволодіння певною професією.

Таким чином, вивчення психологічних особливостей вибору професії у старшокласників з особливими освітніми потребами включених в інклюзивну освіту та отримані результати дослідження можна успішно використовувати в профорієнтаційній роботі та професійному консультуванні для допомоги вибору професії.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#n10> (дата звернення: 13.04.2021).
2. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М. : Питер, 2009. С. 938–400.
3. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. М.: Юрайт, 2012.

### REFERENCES

1. Natsionalna stratehiia iz stvorennia bezbar'ernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021 r. Vziato z <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#n10> [in Ukrainian].
2. Dubrovina, I. V. (Ed.) (2009). *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya*. M. : Piter. [in Russian].
3. Shapovalenko, I. V. (2012). *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya*. M.: Yurayt. [in Russian].

#### **Бібліографічний опис для цитування:**

Мищенко М. С., Поліщук О. Р. Психологічні особливості вибору професії старшокласниками з особливими освітніми потребами. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 46–50.

УДК 37.017:331.54|(477) (091)  
DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234582.

**Марина Сергіївна Міщенко,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0003-0739-0497  
[mishch.marina@gmail.com](mailto:mishch.marina@gmail.com)

**Карина Володимирівна Шаповалюк,**  
викладач кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0002-4657-1402  
[shapovalyuk\\_karina@ukr.net](mailto:shapovalyuk_karina@ukr.net)

### СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

У статті здійснено теоретичний аналіз становлення та розвитку профорієнтаційної роботи в Україні. Проаналізовано поняття профорієнтації. Розглядаються питання становлення та організації профорієнтаційної роботи. Здійснено аналіз особливостей профорієнтаційної роботи. Визначено провідний напрямок подальшої роботи. Підкреслено, що професійна орієнтація є важливим елементом розвитку кожної людини та суспільства в цілому, цей вид діяльності спрямований на отримання збалансованості між професійним інтересом і можливістю людей та потребами суспільства в певних видах професійної діяльності.

**Ключові слова:** профорієнтація, профорієнтаційна робота, професійна орієнтація, професійне самовизначення, інститут профорієнтації.

**Maryna Mishchenko,**  
PhD of Psychological,  
Associate Professor  
of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman  
State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0003-0739-0497  
[mishch.marina@gmail.com](mailto:mishch.marina@gmail.com)

**Karina Shapovalyuk,**  
teacher of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University,  
Uman, Ukraine

ORCID: 0000-0002-4657-1402  
[shapovalyuk\\_karina@ukr.net](mailto:shapovalyuk_karina@ukr.net)

## FORMATION AND DEVELOPMENT OF VOCATIONAL GUIDANCE WORK IN UKRAINE

*The article provides a theoretical analysis of the formation and development of career guidance work in Ukraine. The concept of career guidance is analyzed. The issues of formation and organization of career guidance work are considered. The analysis of features of career guidance work is carried out. The leading direction of further work is determined. It is determined that professional orientation is an important element of development of each person and society as a whole, this type of activity is aimed at achieving a balance between professional interest and the ability of people and the needs of society in certain professional activities.*

*Career guidance is an important element of the development of each person and society as a whole. It aims to achieve a balance between professional interests and human capabilities and needs of society in a particular professional activity.*

*Career guidance work, professional interest as a category of psychological and pedagogical science comes from the concept of interest as a selective attitude of the individual to a particular object, process and phenomenon. The level of interest is determined by the vital needs and emotional appeal of the object.*

*In the current conditions of Ukraine's development, which is characterized by the strengthening of the role of the individual in society, rapid change of equipment and technologies, market conditions, the priority is to build a humanistic, democratic society with a market economy. The ideas of humanization, democratization and continuity are basic for modern Ukrainian education, which is based on the individual, society, production, the sphere of education itself. In the modernization of modern education, the role of general education as the basis of any field of vocational education, the basis for the development of cognitive abilities, cognitive independence, general learning skills, without which all subsequent stages of continuing, focused education are ineffective.*

**Key words:** Career guidance, career guidance work, career guidance, professional self-determination, career guidance institute.

Професійна орієнтація є важливим елементом розвитку кожної людини та суспільства в цілому. Цей вид діяльності спрямований на отримання збалансованості між професійним інтересом і можливістю людей та потребами суспільства в певних видах професійної діяльності [9].

Сучасний розвиток інформаційних технологій та технологій праці висувають усе більш високі вимоги до індивідуальних психофізіологічних особливостей людини, так як змінюється зміст, характер і цілі праці, зростає її інтенсивність, посилюється напруженість, необхідний високий професіоналізм, витривалість і відповідальність. У зв'язку з цим зросла і значущість цілеспрямованої й ефективної профорієнтаційної роботи профорієнтації, проблеми якої є нині надзвичайно актуальними [8].

Профорієнтаційна робота, професійний інтерес, як категорія психолого-педагогічної науки, бере початок від поняття інтересу як вибіркового ставлення особистості до певного об'єкта, процесу та явища. Рівень інтересу зумовлений життєвими потребами та емоційною привабливістю зазначеного об'єкта [3].

Формування інтересу до подальшої професійної підготовки представлено у наукових працях Ж. Вірної, М. Дьяченка, В. Моляко, Н. Муранової [1–4; 6–9] та ін.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про значний інтерес науковців до вивчення та організації системи профорієнтаційної роботи в умовах сучасного ринку праці та виховання конкурентоздатної особистості [8].

Метою статі є здійснити теоретичний аналіз становлення та розвитку профорієнтаційної роботи в Україні.

Початок професійної орієнтації відносять до 1908 р. – до моменту відкриття першого професійного консультативного бюро в США. З іншого боку, профорієнтація взяла свій початок дуже давно. У Стародавньому Вавилоні реалізували такі форми

роботи для випускників загальноосвітніх закладів, які проводили підготовку майбутніх писарів. У давньому Єгипті мистецтву жерця навчали лише тих, хто був у змозі витримати вимоги, які ставляться перед ними. Іншим прикладом може бути історичні відомості про Спарту, Афіни, Рим. У Спарті була започаткована і вдало реалізовано систему формування особистостей майбутніх воїнів, в Римі – процедура відбору та процесу навчання гладіаторів. Схожої інформації наведеної вище, є у достатній кількості, і всі вони відзначають, що навіть у ранній період формування методів того, що на даний час прийнято називати профорієнтацією [3].

Історію розвитку профорієнтації в нашій країні можна умовно розділити на 4 основні етапи:

*Перший етап.* Початок 20-х – кінець 30-х років – початок і формування, пошук форм і методів роботи профорієнтації, осмислення накопиченого експериментального та практичного матеріалу. До середини 20-х років з'являються перші лабораторії і бюро консультації профорієнтації, що працювали переважно у напрямі профвідбору з використанням даних соціології, психології, педагогіки та ін. У 1922 р. у деяких школах вводяться профнахили з педагогіки, медицини, техніки, конторської справи. У цей же період у (1922 рік) була відкрита лабораторія промислової психотехніки, метою якої було вивчення професій з позицій психології і створення професіограм [8].

*Другий етап.* Наприкінці 50-х років – відбувалося забуття колишнього досвіду і майже повна відсутність нового, відхід від вирішення цієї проблеми, незначна участь учених і фахівців у процесі профорієнтації. У цей період припинилася діяльність з організації єдиної державної служби профорієнтації, і упродовж майже 30-ти років вітчизняна шкільна освіта була однаковою на усій території країни [8].

*Третій етап.* Початок 60-х – 80-х років – стає активним пошук вирішення завдань профорієнтаційної роботи. У кінці 50-х років у радянських журналах знову з'являються статті, присвячені теорії і практиці профорієнтації та профконсультації, з'являються перші дисертації з проблем шкільної профорієнтації [8].

*Четвертий етап.* 80-ті – 90-ті роки. З середини 80-х років у країні з'явилася потреба в істотних змінах у системі освіти. Тому в 1984 році виходить Постанова ЦК КПРС «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи», в якій особливе місце приділялося розвитку трудового навчання і профорієнтації молоді. Згідно з цією постановою в країні було створено більше 60 регіональних Центрів професійної орієнтації молоді, які керувалися та фінансувалися Міністерством освіти і Міністерством праці. У районних центрах були створені пункти профконсультації. У результаті до кінця 80-х років у дидактиці затвердилося розуміння принципу професійної спрямованості як реалізації трьох чинників у навчанні: професійної спрямованості особистості, професійної орієнтації загальної освіти, а також наповнення професійної підготовки технічними і соціальними аспектами. Під час цих перетворень у підходах до роботи профорієнтації на базі Держкомпраці почалася активна підготовка профконсультантів, а в школах було введено курс «Основи виробництва. Вибір професії». Так у 1986 році була створена реальна державна служба профорієнтації молоді з перспективою подальшого вдосконалення [8].

У сучасних умовах розвитку України, «...для яких характерними є посилення ролі особистості в суспільстві, швидка зміна техніки і технологій, ринкові умови праці, першочерговим завданням є розбудова гуманістичного, демократичного суспільства з ринковою економікою» [8, с. 104].

Ідеї гуманізації, демократизації і безперервності є базовими і для сучасної української освіти, в основі якої є особистість, суспільство, виробництво, сама сфера освіти. В умовах модернізації сучасної освіти зростає роль загальної освіти як бази для

будь-якого напряму професійної освіти, основи розвитку пізнавальних здібностей, пізнавальної самостійності, загально-навчальних умінь і навичок, без яких усі подальші етапи безперервної, зорієнтованої освіти малоефективні [8].

Професійна самореалізація – це складний процес професійного становлення. А. Вихрущ, О. Зайцев, Д. Закатнов, Є. Павлютенков, В. Сидоренко, Т. Туранов, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, М. Янцур вважають, що – це цілеспрямована діяльність пізнання та реалізації оцінки особистості індивідуальних особливостей [3].

В основу вірного професійного самовизначення лежить процес суперечності між прагненням молодих людей до самостійності і неготовністю учнів до виконання поставлених завдань згідно вибору майбутньої професії [3].

Формування інституту професійної орієнтації може бути схарактеризовано виникненням та фіксуванням належних професійних умінь та навичок [9].

Значну увагу з боку керівників державних служб зайнятості присвячувалася питанню підвищенню рівня обізнаності фахівця, удосконалення інструментів та технічного оснащення профорієнтаційної роботи [9].

Здійснення аналізу та координації роботи з професійної орієнтації населення, визначення її економічної та соціальної ефективності виконується Міжгалузевою радою з питань профорієнтації та професійного навчання, яка створена Міністерством праці та Міністерством освіти [9].

У професійній орієнтації існує декілька аспектів: до першого аспекту можемо віднести її спрямованість на визначення професійних орієнтирів людей, позитивного мотиву вибору професій, що забезпечують узгодження інтересів особистості та суспільства; до другого – визначення фахових вимог та психологічний аналіз професії, оцінка психофізіологічних ознак та особливостей роботи в обраному напрямку [3].

Вдосконаленню профорієнтаційної роботи певним чином сприяла співпраця Міністерства праці України з МОП. За участю фахівців цієї організації в Україні були реалізовані декілька важливих проектів, спрямованих, по-перше, на організацію професійно-інформаційного обслуговування населення (створені спеціалізовані інформаційні підрозділи в центрах зайнятості міст Київ, Бровари, Черкаси, Запоріжжя); по-друге, організацію взаємодії суб'єктів профорієнтаційної роботи на рівні окремого міста (Славутич) та області (Одеса); по-третє, вдосконалення методичного забезпечення профорієнтаційної роботи в службі зайнятості [9].

Надання кваліфікованих послуг вплинуло на структурність профорієнтації. Найбільш широкий спектр кваліфікованих послуг кожен бажаючий міг отримати в центрах зайнятості [1].

У структурах окремих міністерств, відомств, навчальних закладів та кадрових агенцій починають створюватись підрозділи, що спеціалізуються на наданні профорієнтаційних послуг різним категоріям населення, але їхня діяльність найчастіше є спонтанною та безсистемною. У такій ситуації виникла потреба в об'єднанні зусиль та координації діяльності профорієнтаційних осередків, тобто знов постало питання про створення цілісної системи професійної орієнтації [5].

У 2007 р., згідно з розпорядженням Кабінету Міністрів України, розроблено та затверджено «План заходів, спрямованих на розвиток системи професійної орієнтації населення на період до 2009 р». Відповідно до нього розроблялася та затверджувалася нова редакція Концепції державної системи профорієнтації (2008 р.), створювалася міжвідомча Рада з питань профорієнтації населення (2009 р.) та доручалося відповідним міністерствам і установам, у межах їх компетенції, вжити необхідних заходів щодо практичної реалізації завдань, які на них поклалися. Це свідчить про

появу нової можливості для вдосконалення профорієнтаційної роботи та формування її цілісної системи в Україні [1; 5].

Сучасна профорієнтаційна робота з молоддю в Україні в найбільш повному обсязі здійснюється підрозділами державної служби зайнятості. Окремі її елементи застосовуються в дошкільних, загальноосвітніх, професійних та вищих навчальних закладах [9].

У системі державної служби зайнятості створено мережу центрів професійної орієнтації населення та профконсультаційних пунктів (ПКП). Центри професійної орієнтації і ПКП мають у своєму розпорядженні певні інформаційно-методичні та матеріально-технічні засоби, але їх кількість і діагностичні можливості недостатні і потребують методичної та процедурної уніфікації [9].

Профорієнтаційні підрозділи не забезпечені необхідними виробничими приміщеннями, що ускладнює проведення профконсультаування та профдіагностичних обстежень у повному обсязі. Усе це істотно звужує профорієнтаційну роботу з учнівською молоддю [9].

Виходячи з вище сказаного, Україна виходить на шлях реорганізації соціального інституту професійної орієнтації, але цей процес в повній мірі не є завершеним, залишається ряд не вирішених питань, які пов'язані з фінансуванням, організацією та методичним забезпеченням [9].

Особливістю профорієнтаційної роботи у школі є організація структури методичного забезпечення, яка дає можливість вдовольнити різні потреби особистості. Але найголовнішим у профорієнтації є також роль психолога та педагога, які беруть участь у просвітницькій профорієнтаційній роботі з молоддю.

Узагальнюючи вище сказане можна дійти висновку, що провідним напрямком подальшої роботи є здійснення аналізу профорієнтації молоді, який може забезпечити злагоджений механізм розвитку особистості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєв Л. Г. Професійна орієнтація: народження, становлення, розвиток. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2010. №2. С. 16–20.
2. Вірна Ж. П. Професійна ідентифікація: побудова і валідація тесту кольорових відношень (для діагностики усвідомлення професійного образу). *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. №3. С. 8–13.
3. Гагола О. Особливості профорієнтаційної роботи в школі. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : зб. матер. конф., м. Київ, 25 трав. 2016 р. Київ, 2016. С. 47–44.
4. Дьяченко М. И., Кандилович Л. А. Психологическая проблема готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 212 с.
5. Збірник нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань профорієнтації незайнятого населення : збірник. Київ : ІПК ДСЗУ, 1997. 36 с.
6. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці : монографія. Київ : Знання, 1989. 336 с.
7. Муранова Н. П. Розвиток професійного інтересу старшокласників у системі доуніверситетської підготовки. *Вісник ГНПУ ім. О. Довженка*. 2012. № 20. С. 130–134.
8. Пономаренко О. Г. Історичні аспекти становлення й організації профорієнтаційної роботи в Україні та Великій Британії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*.

2013. №34. С. 104–109. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2013\\_34\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_24). (дата звернення: 27.04.2021).
9. Саппа Г-М., Ляшенко Н. Становлення інституту профорієнтації в Україні: робота з учнівською молоддю. *Релігія та соціум*. 2015. № 1–2. С. 156–163. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/relsoc\\_2015\\_1-2\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/relsoc_2015_1-2_27). (дата звернення: 13.05.2021).

#### REFERENCES

1. Avdieiev, L. H. (2010). Profesiina orientatsiia: narodzhennia, stanovlennia, rozvytok. *Rynok pratsi ta zainiatist naseleння*, (2), 16–20. [in Ukrainian].
2. Virna, Zh. P. (2002). Profesiina identyfikatsiia: pobudova i validyzatsiia testu kolorovykh vidnoshen (dlia diahnostryky usvidomlennia profesiinoho obrazu). *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, (3), 8–13. [in Ukrainian].
3. Nahola, O. (2016). Osoblyvosti proforiientatsiinoi roboty v shkoli. *Aktualni problemy v systemi osvity: zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad – douniversytetska pidhotovka – vyshchyi navchalnyi zakla*, 47–44. Natsionalnyi aviatsiinyi universytet. [in Ukrainian].
4. Diachenko, M. Y., & Kandybovych, L. A. (1976). Psykholohycheskaia problema hotovnosti k deiatelnosti. BHU. [in Ukrainian].
5. Zbirnyk normatyvnykh, instruktyvnykh ta metodychnykh materialiv z pytan proforiientatsii nezainiatoho naseleння. (1997). IPK DSZU. [in Ukrainian].
6. Moliako, V. O. (1989). Psykholohichna hotovnist do tvorchoi pratsi. Znannia. [in Ukrainian].
7. Muranova, N. P. (2012). Rozvytok profesiinoho interesu starshoklasnykiv u systemi douniversytetskoї pidhotovky. *Visnyk HNPU im. O. Dovzhenka*, (20), 130–134. [in Ukrainian].
8. Ponomarenko, O. H. (2013). Istorychni aspekty stanovlennia y orhanizatsii proforiientatsiinoi roboty v Ukraini ta Velykii Brytanii. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (34), 104–109. Vziato z [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2013\\_34\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_24) [in Ukrainian].
9. Sappa, H-M., & Liashenko, N. (2015). Stanovlennia instytutu proforiientatsii v Ukraini: robota z uchnivskoiu moloddiu. *Relihiia ta sotsium*, (1-2), 156–163. Vziato z [http://nbuv.gov.ua/UJRN/relsoc\\_2015\\_1-2\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/relsoc_2015_1-2_27) [in Ukrainian].

#### **Бібліографічний опис для цитування:**

Мищенко М. С., Шаповалюк К. В. Становлення та розвиток профорієнтаційної роботи в Україні. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 51–56.



УДК 658.009.12

DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234678.

*Лариса Анатоліївна Осадча,*  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри  
психолого-педагогічних дисциплін,  
Уманський національний  
університет садівництва,  
м. Умань, Україна,  
ORCID: 0000-0001-7058-6682  
[mega.osadcha@ukr.net](mailto:mega.osadcha@ukr.net)

## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ КЕРІВНИКІВ АГРАРНОГО БІЗНЕСУ

Сучасний керівник повинен мати специфічні знання й володіти здатністю використовувати їх у повсякденній діяльності з управління підприємством. Тому професійна компетентність керівника є важливим фактором інноваційного розвитку суспільства.. Ці причини змусили переглянути та удосконалити систему професійної підготовки майбутніх фахівців. Метою нашої статті є теоретична розробка та експериментальна перевірка системи професійної підготовки менеджерів аграрного бізнесу в умовах в вузу. Проаналізовано поняття «професійна компетентність» з психологічної точки зору, моделей компетенції менеджерів світових стандартів. Побудовано теоретичну і практичну моделі професійної компетенції менеджерів аграрного бізнесу. Розроблено систему форм і методів навчання, які допомагають сформувати професійну компетенцію менеджера аграрного бізнесу. Проведене дослідження яскраво демонструє потребу в удосконаленні форм та методів формування професійної компетенції у вузі та подальшого вивчення даного питання.

**Ключові слова:** професійна компетентність, керівник, формування компетентності, моделі компетентності, якості ідеального менеджера, шкала управлінського потенціалу, форми навчання, методи навчання.

*Larysa Osadcha,*  
PhD of Psychological,  
Associate Professor  
of Psychological and  
Pedagogical Disciplines  
of Uman NUS,  
Uman, Ukraine,  
[mega.osadcha@ukr.net](mailto:mega.osadcha@ukr.net)

## PROBLEMS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF AGRICULTURAL BUSINESS MANAGERS

A modern leader should have specific knowledge and the ability to use it in day-to-day business management. Therefore, the professional competence of the leader is one of the most important factors in the innovative development of all spheres of life. All these reasons emphasize the need of the modernization and improvement of the future specialists professional training system. The purpose of our article is to develop theoretically and test experimentally pedagogical system of agribusiness managers professional training. There are analyzed the concept of "professional competence" from the psychological point of view and world standards models of managers competence. Theoretical and practical models of agribusiness managers professional competence are built. The system of training forms and methods, which help to form the agribusiness manager professional competence has been developed. The study clearly demonstrates the need to improve the forms and methods of forming professional competence in higher education and further study of this issue.

**Key words:** professional competence, leader, formation of competence, models of competence, qualities of ideal manager, manager potential scale, forms of training, teaching methods.

При нинішній складній економічній ситуації для того, щоб виконувати свої складні функції, сучасний керівник повинен мати специфічні знання й володіти здатністю використовувати їх у повсякденній діяльності з управління підприємством, зокрема, він повинен володіти: професійною, конфліктологічною, комунікативною компетентністю й цілим арсеналом професійних знань. Тому професійна компетентність керівника є важливим фактором інноваційного розвитку суспільства.

Ці причини змусили переглянути та удосконалити систему професійної підготовки майбутніх фахівців. Озброєння працівника науковими знаннями, оволодіння способами трудової діяльності, формування компетентності – основна мета підготовки професійного працівника. Саме дослідження професійної компетенції менеджерів та професійно-управлінського самовизначення є самостійною проблемою, яка потребує детального вивчення. Адже від успішності вирішення даної проблеми залежить підвищення якості підготовки управлінців.

Термін «компетентність» – певне надбання особистості, яке ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у діяльності [1].

Поняття «компетентність» застосовується стосовно різних категорій фахівців, характер праці яких пов'язаний з прийняттям відповідних рішень, тобто тих, котрі уповноважені вирішувати.

Професійна компетентність – це поєднання професійних здібностей та ділових якостей працівника в їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Поняття «професійна компетентність» поєднує такі поняття, як «професіоналізм», «професійні здібності», «кваліфікація», тощо [2].

Проблема формування професійної компетентності вивчалася багатьма вченими з різних аспектів. Професійна компетентність як сума знань, умінь і навичок досліджувалася у працях Л. Вербицького, М. Кабардова, Є. Зеєр, А. Маркова, П. Шендерей, К. Абульханова-Славська досліджували методологічні та теоретичні аспекти формування професійної компетентності.

Використання в навчальній діяльності у вузі різних форм і методів навчання для формування професійної компетентності майбутніх економістів представили в своїх наукових працях М. Євтух, Л. Дибкова. Освітні, особистісно-індивідуальні, соціально-лідерські, спеціальні компетенції менеджера висвітлила Г. Тюлю [6].

Провівши аналіз літератури, можемо виділити такі моделі компетенції світових стандартів (базові типи компетенцій) [1; 2].

Модель SHL (міжнародні стандарти керування – фахівець, менеджер, керівник групи). Дана модель виділяє вісім компетенцій, які описують ідеального професійного менеджера. Це:

- прийняття рішень та лідерство ;
- кооперація та підтримка;
- вплив та інтерактивна комунікація;
- аналіз та інтерпретація;
- стратегічне мислення та креативність ;
- старанність та організованість;
- гнучкість і адаптація;
- дієздатність та орієнтація на результат бізнесу [7].

Модель S. Whiddett & S. Hooleyforde виділяє такі типи компетенції: 1) особистий розвиток, генерування й обґрунтування ідей (розвиток бізнесу); 2) планування, чіткість менеджменту, постановка цілей (досягнення результатів); 3) аналіз і прийняття рішень (робота з інформацією); 4) робота в команді, вплив, керування відносинами (люди).

Модель Society for Human Resource Management (модель для керування колективом). Виділено такі типи компетенції: володіння технологіями менеджменту; практичні навички; знання бізнесу; персональна дієздатність; стратегічний внесок.

Професійно-управлінське самовизначення – це концептуально-дискретний процес визначення індивідом себе до напрацьованих у суспільстві (й особистісно прийнятих ним) норм і цінностей [5].

Провідними вченими, які досліджували дане питання, було виділено такі складові компетентності менеджера: 1) здатність до інтеграції знань, умінь і навичок – це інтегративна компетентність; 2) здатність до лідерства, здатність до новаторської діяльності, розуміння поведінки людей, мотивація їх діяльності, високий рівень комунікативної культури – це соціально-психологічна компетентність; 3) методи роботи з людьми, збирання й аналіз інформації, прийняття рішень, використання комп'ютерної та обчислювальної техніки і технології тощо – це організаційна компетентність.

Що стосується менеджерів аграрного бізнесу, то Й. Завадський [1] розробив модель сучасного професійно-компетентного керівника агроформування. В дану модель входять:

- 1) морально-психологічні якості (високі життєві ідеали, чесність, правдивість, інтелігентність, толерантність і та ін.);
- 2) комунікативні здібності (чітко і логічно формулювати розпорядження, аргументувати свої погляди і та ін.);
- 3) педагогічні якості (вміння здійснювати навчання підлеглих, організувати загальнокультурне, естетичне, фізичне виховання працівників, розвивати в підлеглих професійні навички);
- 4) ділові якості (висока ерудиція, професійна компетентність, діловитість, підвищене честолюбство і та ін.);
- 5) організаційні якості (вміння згуртувати колектив, мобілізувавши його на виконання поставлених цілей і прийнятих рішень і та ін.);
- 6) гуманізм (розвинуте почуття справедливості, людяності, пошани до людей, турботи про добробут людей і та ін.);
- 7) високий інтелектуальний рівень (аналітичний творчий розум, стратегічне мислення і та ін.);
- 8) високий рівень загальної культури (інтелігентність, самовладання, витримка, врівноваженість, скромність);
- 9) фізичні якості (здоров'я, працездатність, енергійність).
- 10) ґрунтовна теоретична підготовка: фундаментальні знання з економіки, наукового менеджменту, управління персоналом, соціології, психології та права, інформаційних технологій і комп'ютерної техніки.

Отже, підводячи підсумки узагальнення наукової літератури з проблеми формування професійної компетентності менеджера, ми побудували теоретичну модель ідеального компетентного керівника в сфері аграрного бізнесу. Тому нам було цікаво, як виглядає дана теоретична модель на практиці.

Мета дослідження полягає в тому, щоб теоретично розробити та експериментально перевірити систему професійної підготовки менеджерів аграрного бізнесу в умовах в ЗВО. Для досягнення поставленої мети були висунуті такі завдання дослідження: 1)

здійснити аналіз психологічної літератури з проблеми формування професійної компетентності майбутніх менеджерів; 2) висвітлити результати емпіричного дослідження формування професійної компетентності керівників аграрного бізнесу в умовах ЗВО; 3) проаналізувати практичну модель формування професійної компетентності керівників аграрного бізнесу.

Щоб виконати поставлені завдання, нами було використано такі методи дослідження: теоретичні методи – вивчення літературних джерел, систематизація та узагальнення теоретичних результатів дослідження. Емпіричні – включали застосування тестової методики «Шкала самооцінки управлінських якостей», розробленої А. Шмельовим [5, с. 120]. Технологія проведення дослідження включала 2 етапи: спочатку відбувалася самооцінка досліджуваних своїх управлінських якостей; далі пропонувалося побудувати ідеальний профіль менеджера для певної сфери. Для порівняння поглядів студентів і керівників на модель «ідеального професійного менеджера», а також для порівняння гендерних відмінностей у поглядах чоловіків та жінок на професійну компетентність менеджера був використаний критерій Р. А. Фішера. Критерій оцінює достовірність різниці між процентними долями двох вибірок [4, с. 158]. Також використовувалися авторська анкета і метод спостереження.

У дослідженні взяли участь 100 студентів випускних курсів Уманського НУС та 16 керівників аграрних підприємств Центрального регіону України.

Дослідження проводилося серед студентів випускних курсів факультету менеджменту Уманського національного університету садівництва і керівників аграрних підприємств Центрального регіону України. Всього в дослідженні взяли участь 100 студентів і 16 керівників аграрних підприємств. Використовувалася методика «Шкала самооцінки управлінських якостей» [5, с. 120], розроблена А.Г. Шмельовим. А.Г. Шмельов та інші вчені виділили якості, що пропонуються для самооцінки керівника і відповідають концептам управлінського потенціалу. До них відносяться: активність, енергійність, самоконтроль, комунікабельність, компетентність, інтелектуальність.

Респондентам задається 7-бальна система оцінювання та критерії для оцінок. Отримані дані обраховуються та співвідносяться з максимально можливими результатами по всій шкалі (max=210) та за окремими критеріями (max=35).

Опитування студентів і керівників дало нам наступні результати (табл.1).

Таблиця 1.

**Аналіз результатів опитування керівників аграрних підприємств і студентів Уманського НУС**

№ п/п	К-сть балів за результатами самооцінки	Кількість опитаних за результатами самооцінки Студенти (%)	Керівники (%)
1.	113 б. – 133 б.	38 %	-
2.	149 б. - 160 б.	32%	-
3.	162 б. - 165 б.	18 %	29 %
4.	174 б. і більше	12 %	71 %

Керівники показали результати в межах 160–190 балів, а лідерський потенціал студентів знаходився в межах 113–165 балів. Тобто, зі студентами ще можна і потрібно працювати в напрямку розвитку лідерських якостей і професійної компетентності.

Що стосується особистісних рис «ідеального професійного менеджера», то прослідковуються статистично значущі відмінності ( $\varphi^* = 3,5$ ;  $\varphi_{\text{емп.}} > \varphi_{\text{кр.}}$  ( $\rho \leq 0,001$ ))

в поглядах керівників і студентів. Так на думку студентів, ідеальний професійний менеджер має такі риси: ерудований, підприємливий, наполегливий у досягненні мети, впевнений у своїх силах, гуманний, вірний слову, емоційно стійкий. Переважна більшість керівників бачать професійного менеджера таким: ерудований, має швидкий і гнучкий розум, вміє брати на себе відповідальність, дотримується норм моралі, вміє брати на себе ризик, вміє організувати справу, має творчий підхід до справи, ініціативний.

Характеризуючи риси компетентного менеджера, студенти звертають більше уваги на педагогічні і морально-ділові якості, а керівники зосереджені більше на професійних якостях. А саме в наш час так не вистачає керівників, здатних поєднати в собі високий професіоналізм зі звичайною людяністю.

Цікаві статистично значущі відмінності ми отримали, досліджуючи гендерні відмінності в поглядах чоловіків та жінок на портрет «ідеального менеджера». Так жінки за шкалою «активність» виділяють такі риси: людина, яка спрямована на досягнення успіху, не любить плентатись позаду, не зупиняється на досягнутому, людина, яка переповнена ідеями та не боїться заявити про них за будь-яких обставин (80 %). Чоловіки за цією ж шкалою більше вибирають: смілива, схильна до ризику людина (70 %). За шкалою «Енергія» жінки звертають увагу на такі якості: людина впевнена у собі і в тому, що робить в житті, наполеглива в досягненні поставлених цілей, готова долати будь-які перешкоди (65 %). Чоловіки відмічають наступне: людина, яка не піддається паніці і спокійна навіть у складних обставинах; людина, стійка до стресу, витривала до умов емоційного навантаження (90 %). За шкалою «Самоконтроль» жінки вибирають: людина, що переважно вчасно і точно виконує доручення, відповідно до поставлених вимог; людина, уважна до деталей, навіть дрібниць (85 %). Чоловіки вибирають такі якості: людина, що здатна контролювати свої емоції, не дає їм волю (80 %). Таким чином, ми можемо зробити висновок, що жінки більше уваги звертають на ділові та моральні якості професійної компетентності, а чоловіки більш впевнені в собі в плані професійних якостей і зосереджують свою увагу на стійкості до стресових факторів і умінні ризикувати. Мабуть, тому нам сьогодні так не вистачає ідеальних професійних керівників, які б поєднали в собі моральні, ділові, професійні якості, уміння ризикувати і стійкість до стресу.

Що стосується інших шкал, то думка чоловіків та жінок тут співпала. Так за шкалою «Комунікабельність» обоє відмічають такі риси: людина, яка легко входить в контакт з іншими людьми; людина, якій вдається організувати навколо себе інших та досягти від людей бажаного. Оцінюючи «Компетентність», респонденти відмічають такі риси: людина, яка постійно працює над власним вдосконаленням; людина, орієнтована на кар'єрне зростання. Шкала «Інтелектуальність» привернула увагу опитаних такими якостями: має розвинутий практичний розум; людина передбачлива та далекоглядна у прийнятті рішень.

Отже, практична модель професійно-компетентного менеджера має такий вигляд:

- активність: людина, яка спрямована на досягнення успіху, не любить плентатись позаду, не зупиняється на досягнутому, людина, яка переповнена ідеями та не боїться заявити про них за будь-яких обставин., смілива, схильна до ризику людина;
- енергія: людина впевнена у собі і в тому, що робить в житті, наполеглива в досягненні поставлених цілей, готова долати будь-які перешкоди, людина, яка не піддається паніці і спокійна навіть у складних обставинах, людина, стійка до стресу, витривала до умов емоційного навантаження;

- самоконтроль: людина, що переважно вчасно і точно виконує доручення, відповідно до поставлених вимог, людина, уважна до деталей, навіть дрібниць, людина, що здатна контролювати свої емоції, не дає їм волю;
- комунікабельність: людина, яка легко входить в контакт з іншими людьми, людина, якій вдається організувати навколо себе інших та досягти від людей бажаного;
- компетентність: людина, яка постійно працює над власним вдосконаленням, людина, орієнтована на кар'єрне зростання, компетентна в сфері обраного фаху;
- інтелектуальність: має розвинутий практичний розум, людина передбачлива та далекоглядна у прийнятті рішень, здатна швидко зорієнтуватися і прийняти рішення.

Як бачимо з результатів дослідження, теоретична і практична модель професійно-компетентного менеджера досить різняться між собою. І в студентів, і в керівників необхідно формувати професійно важливі якості «ідеального менеджера».

Запорукою якісної професійної підготовки менеджера-професіонала є оптимально організований навчальний процес у вищому навчальному закладі, постійне вдосконалення бізнес-освіти.

Підготовка конкурентоспроможного менеджера в умовах нової економіки, потребує в процесі навчання використовувати сучасні технології, забезпечувати органічне поєднання теорії і практики.

На думку О. Марчинець, процес формування професійної компетентності менеджера включає наступні компоненти [3]:

- потрібно вдосконалити навчальний процес, застосувавши активізовані лекції; науково-інформаційні лекції;
- використовувати метод кейс-стаді (аналіз конкретних ситуацій) та міжпредметні зв'язки;
- створити спеціальні лабораторії з менеджменту; робота з картою (Photo-Shop);
- проводити практичні заняття в умовах реальної дійсності тощо;
- створити професійно значуще середовище.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, також нами було проведено дослідження серед студентів Уманського НУС, яке мало на меті визначення форм і методів навчання, що, на думку студентів, сприяють формуванню професійної компетенції майбутніх керівників. Для проведення дослідження використовувалися методи анкетування і спостереження.

Аналізуючи дані дослідження, найбільш доцільною організаційною формою навчання більшість респондентів вважають стаціонарне навчання у вузах із відривом від виробництва і курси підвищення кваліфікації, тому що такі форми навчання дають можливість активно навчатися і інтенсивно засвоювати матеріал. Ще однією формою є вивчення передового управлінського досвіду (проведення економічних семінарів на базі успішно працюючих господарств, практичне навчання в успішних керівників). Навчання і стажування за кордоном користується особливою популярністю у студентів. Певного значення респонденти надають самоосвіті. Сьогодні, в 21 столітті, в часи науково-технічної революції, знання, отримані у вузі чи на курсах підвищення кваліфікації, семінарах, швидко застарівають. Тому людина повинна проявляти інтерес до поповнення своїх знань, появи нової інформації, інакше її професійна компетентність різко знизиться.

2. Що стосується методів навчання, то результати опитування представлені у таблиці

Таблиця 2.

**Результати психологічного дослідження щодо найбільш ефективних форм і методів навчання (в % від загальної кількості опитаних)**

№	Категорії опитаних	Форми навчання					Методи навчання				
		Стаціонарне навчання	Курси ФПК	Вивчення передового правліньського досвіду	Навчання за кордоном	Самоосвіта	Лекції	Ділові ігри, тренінги	Семінари	Конференції	Практичне навчання в успішних керівників
1.	Студенти (100)	0	5	20	30	5	25	35	10	10	20
2.	Керівники аграрних підприємств (16)	0	30	20	10	10	20	15	15	20	30

Порівнюючи результати дослідження студентів і керівників, бачимо, що керівники вважають кращими методами навчання лекції та вивчення передового практичного досвіду успішних керівників, а студентам більше подобаються лекції та інтерактивні методи навчання.

Таким чином, професійна компетентність – це поєднання професійних здібностей та ділових якостей працівника в їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Нами було розроблено теоретичну модель ідеального компетентного менеджера., яка включає: морально-психологічні якості, педагогічні якості, професійні якості, ділові якості, аспекти теоретичної підготовки. Запорукою якісної професійної підготовки керівника-професіонала є оптимально організований навчальний процес у вищому навчальному закладі, постійне вдосконалення бізнес-освіти. Підготовка конкурентоспроможного менеджера в умовах нової економіки, потребує в процесі навчання використання сучасних технологій, забезпечення органічного поєднання теорії і практики. Формування ефективного механізму підготовки конкурентоспроможного компетентного менеджера має ґрунтуватися на синтезі знань, умінь і навичок; засвоєнні студентом теоретичних знань і методичного інструментарію. Потрібно вміти зацікавити слухачів у навчанні. В процесі навчання необхідно враховувати стать та індивідуальні особливості студентів. Використовувати інтерактивні техніки навчання, що активізують інтелектуальну діяльність керівників та студентів. Рефлексія як обов'язковий елемент навчання. Слухачі повинні вміти успішно використовувати теоретичні знання на практиці для вирішення виробничих питань. Тому дана проблема потребує подальшого вивчення і досліджень.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванова І. В. Професіоналізація менеджменту : монографія. К. : Нац. торг.-екон. ун-т, 2006. С. 300.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / заг. ред. О.В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Осадча Л. А. Формування професійної компетенції майбутніх менеджерів. *Економіка, фінанси і управління в XXI столітті: аналіз тенденцій та перспективи*

- розвитку*: збірник тез наукових робіт Міжнародної науково-практичної конференції (Буковель-Київ) «20–23» березня 2017 року. Фінансова рада України, Київ, 2017. II том. С. 59–64.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб : ООО «Речь», 2003. 350 с.
5. Технології роботи організаційних психологів та психологів праці / За наук. ред. Л. М. Карамушки. К.: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.
6. Тюлю Г. Якість профпідготовки менеджера. *Вища освіта*. 2005. № 11. С. 78–82.
7. Формування професійної компетентності майбутнього менеджера у процесі навчання. URL: [http://www.chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2017/v1-2/NV-2017-v1-2\\_47.pdf](http://www.chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2017/v1-2/NV-2017-v1-2_47.pdf) (дата звернення: 24.03.2021).
8. Професійна підготовка менеджерів як фактор формування здатності до спільної управлінської діяльності. URL: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/tipp/2009\\_1/shejko.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/tipp/2009_1/shejko.pdf) (дата звернення: 20.04.2021).

### REFERENCES

1. Ivanova, I. V. (2006). Profesionalizatsiia menedzhmentu : monohrafiia. K. : Nats. torh.-ekon. un-t. [in Ukrainian].
2. Ovcharuk, O.V. (red.). (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy. K. : «K.I.S.». [in Ukrainian].
3. Osadcha L. A. Formuvannia profesiinoi kompetentsii maibutnikh menedzheriv. *Ekonomika, finansy i upravlinnia v KhKhI stolitti: analiz tendentsii ta perspektyvy rozvytku*: zbirnyk tez naukovykh robot Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Bukovel-Kyiv) «20–23» bereznia 2017 roku. Finansova rada Ukrainy, Kyiv, 2017. II tom. 59–64. [in Ukrainian].
4. Sydorenko, E. V. (2003). Metody matematycheskoi obrabotky v psykholohyy. SPb : ООО «Rech». [in Russian].
5. Karamushky, L. M. (red.). (2005). T ekhnolohii roboty orhanizatsiinykh psykholohiv ta psykholohiv pratsi. K.: Firma «INKOS». [in Ukrainian].
6. Tiuliu, H. (2005). Yakist profpidhotovky menedzhera. *Vyshcha osvita*, 11. 78–82.
7. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho menedzhera u protsesi navchannia. Vziato z [http://www.chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2017/v1-2/NV-2017-v1-2\\_47.pdf](http://www.chtei-knteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2017/v1-2/NV-2017-v1-2_47.pdf). [in Ukrainian].
8. Profesiina pidhotovka menedzheriv yak faktor formuvannia zdatnosti do spilnoi upravlinskoi diialnosti. Vziato z [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/tipp/2009\\_1/shejko.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/tipp/2009_1/shejko.pdf). [in Ukrainian].

### **Бібліографічний опис для цитування:**

Осадча Л. А. Проблеми формування професійної компетенції керівників аграрного бізнесу. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 57–64.



УДК 159.922.8:[140.8+316.77]  
DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234697.

**Тетяна Дмитрівна Перепелюк,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0001-6313-2279  
[tetiana.perepeliuk@udpu.edu.ua](mailto:tetiana.perepeliuk@udpu.edu.ua)

**Наталія Вячеславівна Гриньова,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0001-7261-9871  
[nataliia.hrynova@udpu.edu.ua](mailto:nataliia.hrynova@udpu.edu.ua)

## ДІАГНОСТИКА СВІТОГЛЯДНОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТІВ ЯК СКЛАДОВИХ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКА

У статті подані результати діагностики рівня сформованості у підлітків світоглядного та комунікативного компонентів як складових розвитку їх особистісної сфери. Дані компоненти є важливими для вироблення життєвих цінностей та стратегій, переконань та поглядів, що безпосередньо впливатимуть на мотивацію до здійснення подальшої життєдіяльності. У статті розглядається процес розвитку комунікативної сфери особистості підлітка. Акцентується увага та тісному зв'язку сфери спілкування з формування особистості, та становленням світоглядного компоненту підлітків. Охарактеризовано фактори, які впливають на формування мовної особистості підлітка. Окреслено основні труднощі у діалогічному та монологічному мовленні підлітків.

**Ключові слова:** світогляд, комунікація, підліток, особистість, діагностика, мовлення, поведінка, навик.

**Tetiana Perepeliuk,**  
PhD of Psychological,  
associate professor  
of the Department of Psychology,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University  
Ukraine, Uman  
ORCID: 0000-0001-6313-2279  
[tetiana.perepeliuk@udpu.edu.ua](mailto:tetiana.perepeliuk@udpu.edu.ua)

**Nataliia Hrynova,**  
PhD of Psychological,  
associate professor  
of the Department of Psychology,  
Pavlo Tychyna Uman State

*Pedagogical University  
Ukraine, Uman  
ORCID: 0000-0001-7261-9871  
[nataliia.hrynova@udpu.edu.ua](mailto:nataliia.hrynova@udpu.edu.ua)*

## **DIAGNOSIS OF WORLDVIEW AND COMMUNICATIVE COMPONENTS AS COMPONENTS OF DEVELOPMENT PERSONAL SPHERE TEENAGER**

*The article considers the process of formation of the communicative sphere of the adolescent's personality. Emphasis is placed on the close connection between the sphere of communication and the formation of personality, and the formation of the worldview component of the adolescent. The main theories of development of the sphere of communication, its mechanisms and factors influencing the process of its development are presented. The age functional model of the language personality of the teenager is presented. The purpose of the article is to present the results of diagnostics of the level of formation in adolescents of worldview and communicative components as components of the development of their personal sphere. These components are important for the development of life values and strategies, beliefs and views that will directly affect the motivation to pursue further life. The factors influencing the formation of the language personality of the adolescent (social, psychological, biological) are described. The main difficulties in dialogic and monologue speech of adolescents are outlined. In dialogic speech, violations of phonemic perception are identified, in particular, when reproducing a series of syllables, understanding the meanings of some words, complex instructions, relationships between words and logical-grammatical structures. The peculiarities of dialogic communicative behavior of adolescents include: the difficulty of entering into a dialogue, its short duration, the monotony of language expression; insufficient observance of norms of language etiquette, weak intensity of facial expressions, gestures, low emotionality of discourse; inability to establish visual contact with the interlocutor, lack or insufficiency of communicative friendliness, dependence on the communicative behavior of the interlocutor, etc. The following difficulties are highlighted in the monologue speech: coherence, arbitrariness, contextuality, development, semantic omissions, fragmentation, and unreasonable situationality of statements.*

**Key words:** *worldview, communication, adolescent, personality, diagnosis, speech, behavior, skills.*

Спілкування, у віковому аспекті розглядається як фактор розвитку особистості людини. Мовне спілкування є формою спілкування, і аналіз його генезису показує, що кожен віковий період має свої потенційні можливості для послідовного формування комунікативної сторони спілкування і властивостей особистості. Навчаючись у системі повної середньої освіти підліток має здобути багаторівневу та складно компонентну систему знань, умінь та навичок. Даний процес навчально-виховної взаємодії має сформувані відповідні компетентності за рахунок досвіду, цінностей, здібностей та загального розвитку особистості. Як зазначає дослідник Хуторський А., що за рахунок посилення уваги до змісту формування компетентностей, які обумовила Рада Європи, дана проблема стосується оновлення освіти та наближення її до запитів суспільства [10].

У підлітковому віці посилюється вплив емоційно-вольової складової на розвиток інтелекту, особистий характер поведінки і відносини з людьми. Клінічні дослідження, виконані в інституті Гезелла (Йель) пов'язують підлітковий вік з піком емоційної нестабільності [4]. Підліткова некерованість у 10–13 років поєднується з вражаючою гнучкістю, пластичністю, готовністю до змін і відкритістю для співпраці, що в більшій мірі пов'язане з ситуаціями неформального спілкування дорослих і підлітків поза сім'єю і школою або у спілкуванні підлітків з однолітками [7].

Розвиток особистості тісно пов'язаний з процесом спілкування і системою уявлень про самого себе. Підлітковий вік називають період «бурі і натиску». Це вкрай складний час, час бурхливих змін у всіх сферах життя.

В даний час, методологічну основу мовного онтогенезу складають теорія розвитку спілкування в онтогенезі, яка розроблена Лісіною М. та її послідовниками [5;7]. Вчена

одна з перших вивчила спілкування, як особливу комунікативну діяльність, де розглядала поняття спілкування і комунікативна діяльність як синоніми [5].

Також рівень сформованості світогляду та комунікації можна розглядати з точки зору концепції формування способу життя, гідного людини (Шуркова Н.); культурологічного підходу (Бондаревська Є.); системи гуманістичного виховання учнів (Кабуш В.); концепції гуманізації педагогічного процесу (Сманцер А.); концепції самовиховання школяра (Селенко Г.) та ін.

Слід зауважити і на кризовість підліткового віку, що створює ситуації для появи «життєвої кризи» у становленні підлітка і впливає на всі сфери його особистості (Холл С., Кон І., Бенедикт Р., Драгунова Т., Мід М., Орбан-Лембрик Л., Титаренко Т. та ін.). Виготський Л. у культурно-історичній концепції вказував, що кризові періоди обумовлені внутрішньою логікою процесу дитячого розвитку [1].

Індивідуальні особливості сфери спілкування, її механізмів протікання і зміни стали предметом вивчення філософів і соціологів (Кон І., Паригін Б.), психолінгвістів (Леонтьєв О., Петренко В.), представників соціальної психології (Андрєєва Г., Ломов Б., Поршнев Б.), педагогічної і вікової психології (Бодальов О., Коломінський Я., Лісіна М., Мухіна В.); як одна із форм взаємодії особистості з іншими людьми, спілкування розглядається у працях Абульханової-Славської К, Запорожця О., Ломова Б.) [3].

Аналіз наукової літератури показує, що спілкування з однолітками прямим або непрямим чином впливає на особистісний розвиток підлітка. Отже, розвиваючи спілкування, ми впливаємо на розвиток особистості, її самооцінки і самопізнання. У свою чергу це може підвищити компетентність підлітків в різних сферах діяльності, особливо в навчальній.

У статті представлені результати дослідження світоглядного та комунікативного компонентів особистості підлітків, з метою визначення особливостей сфери спілкування та труднощів мовного розвитку підліткового періоду.

У підлітковому віці (10–15 років) основною діяльністю школярів залишається навчальна, а спілкування є провідним видом діяльності, в якому засвоюються норми моралі, соціальної поведінки тощо. Вперше у перехідному періоді проявляється самостійна спрямованість на пошук нової інформації і тому найбільш важливим стає спілкування з однолітками, яке дуже впливає на формування особистості і процес соціалізації підлітка. Він (підліток) стає, особливо чутливим, до того, як протікає його спілкування з оточуючими, тому наповнена діалогічність міжособистісних відносин знаходить в комунікативному процесі особливе значення. Змінюється і функціональна модель мовної особистості. Лексикон і інші складові структури мовної особистості підлітків 11–13 років стають особливо відкритими для впливів з боку всіх наявних в мові форм мови, як літературних, так і не літературних. У мові з'являється велика кількість власне підліткових слів–сленгів (мовні звички підлітків специфічні і недостатньо вивчені в лінгвістичній літературі).

Видатний психолог Холл С. зміст періоду підліткового віку характеризує, як кризу самопізнання, подолавши яку людина набуває «відчуття індивідуальності» [2].

Великий вплив на характер становлення мовної особистості підлітків мають зовнішні (соціальні), і внутрішні (психологічні, біологічні) фактори. Найбільш значущими соціальними, або екстралінгвістичними факторами стають: сім'я, школа, коло спілкування, засоби масової інформації. Дані фактори впливають на рівень соціальної взаємодії, виробленню комунікативних навичок, формування виду емоційного контакту, виникнення почуття солідарності та взаємодопомоги, задоволення потреби у автономії та афіліації тощо.

Один з основних факторів, що впливають на формування мовної особистості підлітка – це умови, в яких він зростає. Тип мовної особистості батьків має великий вплив на формування типу мовної особистості дітей. Звичайно, процес формування мовної особистості триває все життя, але дуже багато закладається саме в дитинстві [9].

Другий фактор – характер прецедентних текстів, тобто текстів, на які орієнтується індивід як на зразкові в сенсі використання мови. У цьому віці прецедентні тексти нерідко є більш дієвими факторами, ніж навчання. Школярі доводять правильність неправильної відповіді або вимови посиленням на телебачення, батьків і вчителів.

Третій фактор, який надає великий і, мабуть, основний вплив на формування мовної особистості школяра – це оточення підлітка, ступінь його впливу і його мовний смак.

В цілому, до 13 років підлітки є мобільними мовними особистостями. Вони з легкістю переключаються на спілкування на шкоду іншим своїм заняттям, проте також швидко і відволікаються від них. Для них характерний швидкий темп мови, а сенс сказаного часто важливіше словесного образу.

Для складання загальної характеристики комунікативної поведінки підлітків, ми провели спеціальне дослідження, засноване на включеному спостереженні, з охопленням найбільш значущих сфер соціальної активності підлітків (навчальна діяльність, взаємини з оточуючими, особливості поведінки в різних умовах спілкування та ін.).

З огляду на положення аспектною моделі вікової комунікативної поведінки, розробленої Стерніним І. в процесі спостереження за учнями, вивчалися особливості їх комунікації, норми і традиції спілкування.

З цією метою, ми звертали увагу на параметри комунікативної поведінки індивіда:

- в нормативному аспекті (відношення до норм мови і поведінки в процесі комунікації);
- в реактивному аспекті (особливо реагування на комунікативні дії оточуючих);
- в рецептивному аспекті (особливості сприйняття власної комунікативної практики і практики інших людей);
- в продуктивному аспекті (мовні засоби і невербальна поведінка в момент спілкування) [9].

Характеризуючи уявлення про світоглядні компетенції особистості та прийняття до уваги особливості їх формування, визначаємо основні шляхи, в рамках яких повинна здійснюватися педагогічна підтримка особистості в процесі безперервного виховання:

- актуалізація світоглядного компоненту змісту навчального предмета (наприклад фізики) на основі інтеграції знань міжпредметного рівня;
- реалізація потреб старшокласників, що навчаються самостійно на основі інтеграції соціального та індивідуального досвіду;
- формування в учнів навичок побудови стратегії та передбачення результатів [5, с. 106].

З'ясувавши основні положення світоглядного та комунікативного компонентів ми визначилися зі змістом емпіричного дослідження особливостей комунікативної діяльності старших підлітків і використали методи діагностики і аутопсиходіагностики (самотестування). Обстежувані є здобувачами середньої освіти Уманських загальноосвітніх шкіл. В результаті з 120 респондентів порушення структури мови

були виявлені у 80 % підлітків. В першу чергу порушення мови відносилися до лексико-граматичної сторони мови і обумовлено відзначалися помилки і труднощі при виконанні завдань на лексичне поєднання слів.

Результати дослідження стану імпресивної мови виявили у 18 з 120 підлітків порушення фонематичного сприйняття, зокрема, при відтворенні серії складів, розумінні значень деяких слів, складних інструкцій, відносин між словами і логіко-граматичних структур. До того ж, у більшості респондентів рівень розвитку діалогічного мовлення не відповідав критеріям зв'язності, тобто достатньому розкриття теми бесіди, смисловій завершеності і структурній єдності, що визначаються в конкретній ситуації спілкування адекватним використанням мовних і немовних засобів. Так у 95 підлітків відзначалися значні труднощі в діалогічній мові, пов'язані з низьким рівнем мовної активності і недостатнім володінням навичками діалогічного взаємодії.

До особливостей діалогічної комунікативної поведінки підлітків ми віднесли: труднощі вступу в діалог, його нетривалість, одноманіття мовного вираження; недостатнє дотримання норм мовного етикету, слабку інтенсивність міміки, жестикуляції, низьку емоційність дискурсу; невміння встановлювати візуальний контакт зі співрозмовником, відсутність або недостатність комунікативної привітності, залежність від комунікативної поведінки співрозмовника і т.д.

Слід сказати, що часто рівень володіння навичками діалогічної взаємодії впливає на реалізацію комунікативної функції спілкування і когнітивного розвитку підлітків. Тим часом, в різних видах монологічного мовлення, а саме, при переказі або складанні оповідань за серією картин на задану тему найбільш виразно проявилися лексико-граматичні недоліки.

В результаті, обстеження стану монологічного мовлення показало, що у підлітків не зберігаються такі основні її характеристики як: зв'язність, довільність, контекстність, розгорнення, хоча в цілому в мові присутній односторонній і безперервний характер висловлювання.

В процесі логіко-смислової організації висловлювання на рівні тексту ми звернули увагу на смислові пропуски, фрагментарність, і необґрунтовану ситуативність висловлювань. Так у більшості респондентів виникли серйозні труднощі не тільки в предметно-смисловій організації висловлювань (підлітки з труднощами характеризували предмети реальної дійсності, їх зв'язки і відносини), а й сам хід викладу самої думки, тобто її логічна організація, в результаті чого страждали усвідомленість і довільність мовного висловлювання.

При обстеженні монологічного зв'язного мовлення в процесі переказу тексту і в оповіданнях на основі особистого досвіду на задану тему у 40 підлітків були відзначені найбільші труднощі. Випробовувані в монологіях переважно вживали прості поширені і непоширені речення і значно рідше складносурядні конструкції.

Потім ми виміряли рівневі характеристики спілкування підлітків, які приймали участь в експерименті. Для реалізації цієї мети були використані наступні діагностичні методики: тест В.Ф. Ряховського, тест навичок слухання Маклені В. і методика КОС-1 (рівень комунікативних здібностей).

Результати тестування, зокрема тесту Ряховського В., показали, що недостатній рівень товариськості (низький і нижче середнього) має 38 з 120 обстежених (32,7 %).

Результати тесту для самоперевірки навичок слухання Маклені В. показали, що 56 підлітків (46,7 %) виявилися поганими співрозмовниками з низькими значеннями навичок слухання.

Середній рівень розвитку навичок слухання з властивими йому деякими недоліками як: критичне ставлення до висловлювань співрозмовника; невміння зрозуміти прихований сенс сказаного, поспішні висновки і ін. показали 45 підлітків (37,5 %). Добрими співрозмовниками можна вважати 19 підлітків (15,8 %), але їм не завжди вдавалося досягти повного розуміння партнерів по спілкуванню. Відмінних співрозмовників виявлено не було.

В результаті дешифрування і обробки отриманих даних за методикою КОС-1 у 64 досліджуваних підлітків (53,3 %) були виявлені низький і нижче середнього рівні комунікативних здібностей і у 60 (50 %) досліджуваних – аналогічні показники: одні не вміють слухати, інші – недостатньо товариські, треті – мають низький рівень комунікативних здібностей. Тому можна вважати, що вся досліджувана група має ті чи інші порушення в спілкуванні. Узагальнені результати представлені в табл. 1.

Таблиця 1.

Результати дослідження рівневих характеристик спілкування

Рівневі характеристики спілкування підлітків	Тест В.Ф.Ряховського (визначення рівня комунікативності)	Тест В.Маклені (для самоперевірки навичок слухання)	Методика КОС-1 (рівень комунікативних здібностей)
Низький рівень комунікативності	38 (32,7 %)		
Низькі значення навичок слухання		56 (46,7 %)	
Середні значення навичок слухання		45 (37,5 %)	
«Гарні співрозмовники»	36 (30 %)	19 (15,8 %)	
Нижче середнього рівень комунікативних здібностей	46 (38,2 %)		60 (50 %)
Показники по організаторським здібностям			60 (50 %)

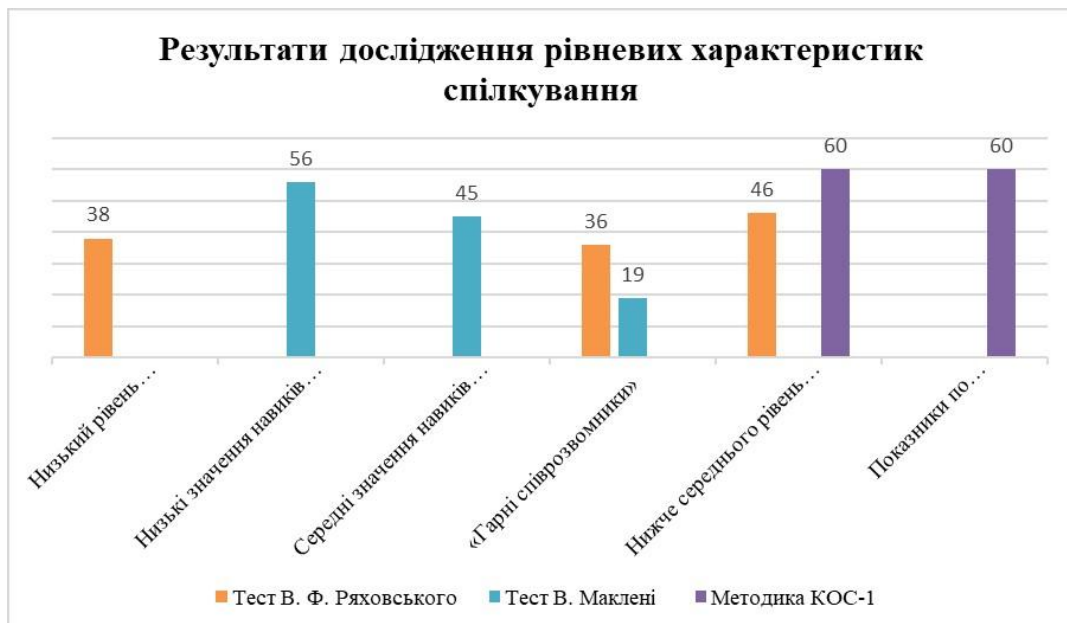
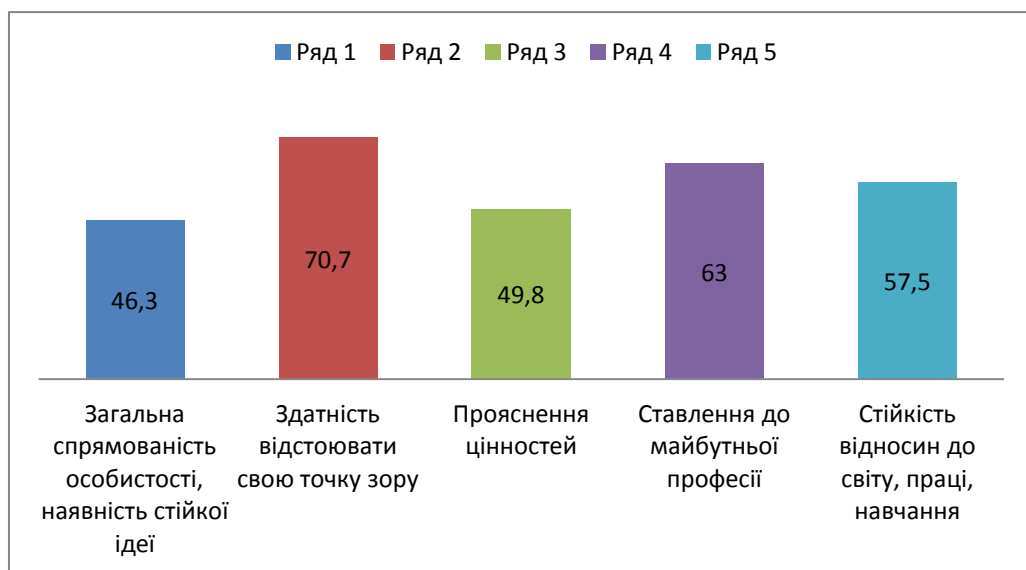


Рис. 1. Результати дослідження рівневих характеристик спілкування

Таким чином, узагальнення результатів дослідження мовного і комунікативного розвитку старших підлітків, показало, що у 52 з 120 обстежуваних підлітків рівень успішності мовного і комунікативного розвитку є низький або нижче середнього, це значно перешкоджає їх становленню як повноцінних суб'єктів активної мовної взаємодії і негативно впливає на ефективність їх соціальної адаптації.

Світоглядний компонент особистості включає в себе: переконаність у правоті, здатність відстоювати свою позицію, усвідомлення цінностей і дотримання їх, внутрішню зрілість. Дані якості починають формуватися в підлітковому віці, тісно взаємопов'язані з комунікативним компонентом. Крім цього, світоглядний компонент визначає позицію особистості в процесі діяльності й в оцінці її результатів; загальну спрямованість особистості; активність життєвої позиції; здатність відстоювати свою творчу позицію засновану на знаннях і набутому досвіді; усвідомлення особистістю своїх світоглядних властивостей («прояснення цінностей»); стійкість відносин до світу, праці до людей і до самого себе та ін.

Дослідження особливостей світоглядного компоненту підлітків здійснювалося на основі аналізу результатів самооцінки. Підліткам пропонувалося пройти опитування щодо вираження 5-ти власних станів, якостей, особливостей за 5-ти бальною шкалою, де 1 бал – найменший ступінь вираження, 5 балів – найбільший. Результати оцінювання світоглядного компоненту особистості підлітків, представлений на рис. 2.



**Рис. 2. Результати дослідження світоглядного компоненту особистості підлітків**

Аналіз самооцінок світоглядного компоненту особистості підлітків свідчить про те, що «загальна спрямованість особистості, наявність стійкої ідеї» отримала 4 бали у 36 % опитуваних, 5 балів – 10,3 %, 3 бали – 43,3 %, 2 бали – 10,4 % студентів. «Здатність відстоювати свою точку зору» оцінена найбільше у 4 бали – 45,3 %, 5 балів – 25,4 %, 3 бали – 22,4 %, 2 бали – 6,9 % опитуваних. «Прояснення цінностей» (усвідомлення особистістю своїх світоглядних переконань) оцінена у 4 бали 36 %, у 5 балів – 13,8 %, у 3 бали – 38,7 %, у 2 бали – 11,5 % опитуваних. «Ставлення до майбутньої професії» оцінюють найбільше в 4 бали 26 %, в 5 балів – 37 %, в 3 бали – 23,8 %, в 2 і 1 бал оцінили однаково по 13,2 % опитуваних. «Стійкість відносин до світу, праці, навчання, людей і до самого себе» оцінена в 4 бали – 32,8 %, в 5 балів –

24,7 %, в 3 бали – 33,8 %, 2 бали – 8,7 % опитаних. Ранжування складових світоглядного компоненту особистості підлітків представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Ранжування складових світоглядного  
компоненту особистості підлітків**

№ п/п	Назва здатності	Кількість виборів у %
1	Здатність відстоювати свою точку зору	70,7
2	Ставлення до майбутньої професії	63
3	Стійкість відносин до світу, праці, навчання, людей і до самого себе	57,5
4	Прояснення цінностей	49,8
5	Загальна спрямованість особистості, наявність стійкої ідеї	46,3

В структурі світоглядного компоненту на перше місце, за результатами самооцінок підлітків виділяється здатність відстоювати свою точку зору. Підлітки мають позитивне ставлення до майбутньої професії, стійкість відносин до світу, праці, навчання, людей і до самого себе та усвідомлення цінностей. Загальна спрямованість особистості, наявність стійкої ідеї теж оцінена високо.

Отже, психолінгвістичне дослідження показало, що підлітки мають широкий спектр порушень в спілкуванні: вони, або не вміють слухати, або не можуть адекватно передати думку, або недостатньо товариські, або мають низький рівень розвитку комунікативних здібностей. Іноді зустрічаються поєднання різних порушень і труднощів. У вільному спілкуванні підлітки використовують «примітивний» діалектний дискурс, який, як правило, використовується в спілкуванні з добре знайомими людьми, частіше за все, в сім'ї. Інші види дискурсу через складність побудови речень, використовуються або значно рідше, або не використовуються зовсім. Результати дослідження світоглядного компоненту вказують на те, що у підлітків найбільше сформованою є здатність відстоювати свою точку зору. Інші компоненти: ставлення до майбутньої професії, стійкість відносин до світу, праці, навчання, людей і до самого себе та усвідомлення цінностей є не зовсім сформованими, що відповідає особливостям підліткового розвитку та становлення особистості.

У подальших дослідженнях ми плануємо звернути увагу на встановлення рівня сформованості емоційного інтелекту підлітків, як результату їх навчальної та комунікативної діяльності. З'ясувати, яким чином рівень емоційного інтелекту впливає на рівень комунікації підлітків та їх світогляду.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Выготский Л.С. Проблема возраста Собр. соч.: В 6-ти т. М. : Педагогика, 1983. Т. 4. 332 с.
2. Губарь О. Г. Розвиток особистості в підлітковому віці та роль мовлення в процесі її соціалізації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія.* зб. наукових праць. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. № 14. С. 32–34.
3. Дудар О.В., Величко В.М. Проблема міжособистісного спілкування підлітків. *Молодий вчений*, грудень, 2018 р. №12 (64). С. 387–390.
4. Круць О. О. Проблема формування світоглядних компетентностей старшокласника на уроках фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна.* 2018. Вип. 24. С. 105–108.



5. Лісіна М.І. Генезис форм спілкування. Принципи розвитку в психології. М., 1999.
6. Орбан-лембрик Л.Є. Соціальна психологія. Підручник: у 2 кн. к. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. К.: либідь, 2004. 576 с.
7. Павелків Р.В. Вікова психологія. Підручник. К.: Кондор, 2011. 468 с.
8. Стернин І.А. Моделі опису комунікативної поведінки. Воронеж, 2002.
9. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування навчальний посібник. К. :«Профспілок», 2004. 304 с.
10. Цуканова Є.В. Психологічні проблеми міжособистісного спілкування. Підручник. К: «вища школа», 1985. 160 с.
11. Хуторської А. Ключові освітні компетентності. URL: <http://osvita.ua/school/theory/2340/> (дата звернення: 18.03.2021).
12. Perepeliuk Tetiana, Hrynova Natalia. Research of the cognitive component as a basis of development creativity of students during distance learning. *Balkan Scientific Review*. 2021. Vol. 5. № 1(11). P. 35–39.

### REFERENCES

1. Vygotskij, L. S. (1983). Problema vozrasta Sobr. soch.: V 6-ti t. M. : Pedagogika, T. 4.
2. Hubar, O. H. Rozvytok osobystosti v pidlitkovomu vitsi ta rol movlennia v protsesi yii sotsializatsii. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta psykhohiia*. zb. naukovykh prats. Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2009. № 14. 32–34.
3. Dudar, O. V. & Velychko, V. M. (2018). Problema mizhosobystisnoho spilkuvannia pidlitkiv. *Molodyi vchenyi*, 12 (64). 387–390.
4. Kruts, O. O. (2018). Problema formuvannia svitohliadnykh kompetentnosti starshoklasnyka na urokakh fizyky. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii pedahohichna, Vyp. 24*. 105–108.
5. Lisina, M. I. (1999). Henezys form spilkuvannia. Pryntsypy rozvytku v psykhohiia. М.
6. Orban-lembyryk, L.Ie. (2004). Sotsialna psykhohiia. Pidruchnyk: u 2 kn. k. 1: Sotsialna psykhohiia osobystosti i spilkuvannia. К.: lybid.
7. Pavelkiv, R. V. (2011). Vikova psykhohiia. Pidruchnyk. К.: Kondor.
8. Sternyn, I. A. (2002). Modeli opysu komunikatyvnoi povedinky. Voronezh.
9. Tsymbaliuk, I. M. (2004). Psykhohiia spilkuvannia navchalnyi posibnyk. К. :«Profspilok».
10. Tsukanova, Ye. V. (1985). Psykhohichni problemy mizhosobystisnoho spilkuvannia. Pidruchnyk. К: «vyshcha shkola».
11. Khutorskoi, A. Kliuchovi osviti kompetentnosti. Vziato z <http://osvita.ua/school/theory/2340/>
12. Perepeliuk, T. & Hrynova, N. (2021). Research of the cognitive component as a basis of development creativity of students during distance learning. *Balkan Scientific Review*. Vol. 5. № 1(11). 35–39.

### **Бібліографічний опис для цитування:**

Перепелюк Т. Д., Гриньова Н. В. Діагностика світоглядного та комунікативного компонентів як складових розвитку особистісної сфери підлітка. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 65–73.

УДК 159.98:376-057.87

DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234701.

*Катерина Олександрівна Чупіна,*  
аспірант кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0001-7479-0365  
[katarinka\\_chupina@ukr.net](mailto:katarinka_chupina@ukr.net)

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості психолого-педагогічного супроводу студентів з ООП в умовах закладу вищої освіти. Розглянуто особливості створення та функціонування команди психолого-педагогічного супроводу та інклюзивних груп, як інноваційної форми супроводу студентів з ООП. Визначено основні форми і методи навчання. Проаналізовано нормативно правову базу з даного питання. Розкрито досвід Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму у «Без бар'єрів» (факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини), щодо роботи зі студентами з ООП. Визначено основні механізми психологічної підтримки студентів з ООП, серед яких психологічна діагностика, психологічне консультування, групова робота, психолого-педагогічний супровід. Висвітлено результати дослідження, зокрема використовувалось анкетування з метою визначення рівня їх адаптації до умов освітнього процесу, визначення кола проблем з якими стикаються студенти с інвалідністю, методики: дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса–Р.Даймонда, «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС–2)», «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький), здійснено порівняльний аналіз даних за останні 2 роки. Особлива увага приділена навчанню студентів з ООП у період дистанційного навчання, яке викликано поширенням COVID-19.

**Ключові слова:** інклюзивні групи, студенти з ООП, Covid-19, дистанційне навчання, команда психолого-педагогічного супроводу.

*Kateryna Chupina,*  
Posgraduate student of  
the Department of Psychology,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0001-7479-0365  
[Katarinka\\_chupina@ukr.net](mailto:Katarinka_chupina@ukr.net)

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article deals with the peculiarities of psychological and pedagogical support of students with special educational needs in the conditions of higher education institution. Peculiarities of creation and functioning of the team of psychological and pedagogical support and inclusive groups as an innovative form of support of students with special educational needs are considered. The main forms and methods of teaching are determined. The regulatory legal base on this issue is analyzed. The experience of the Center for Social and Educational Integration and Inclusive Rehabilitation and Social Tourism "Without Barriers" (Faculty of Social and Psychological Education of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University) on working with students with special educational

*needs is revealed. The main mechanisms of psychological support for students with special educational needs are identified, including psychological diagnostics, psychological counseling, psychological support, psychological education, psychotherapy, group work, pedagogical support. The results of the research are highlighted, in particular, a questionnaire was used to determine the level of students' adaptation to the conditions of the educational process, to determine the range of problems faced by students with special educational needs. The following methods have been used: study of socio-psychological adaptation of K. Rogers - R. Diamond, "Diagnosis of communicative and organizational tendencies (COT-2)", "Diagnosis of leadership skill" (E. Zharikov, E. Krushelnytsky), "Assessment of the level of sociability" by Riahovsky. A comparative data analysis for the last 2 years has been carried out. Particular attention is paid to the training of students with special educational needs during distance learning, which is caused by the spread of COVID-19. Generalized advice on teaching students with special educational needs during distance learning is offered, in particular, adaptation of educational material, increase of audiovisual means, psychological support of participants of educational process.*

**Keywords:** *inclusive groups, students with special educational needs, Covid-19, distance learning, team of psychological and pedagogical support.*

Новітні тенденції в освітньому просторі визнають рівний доступ до здобуття вищої освіти для осіб з інвалідністю, що виступає одним із пріоритетних напрямків діяльності університетів. Поряд з архітектурною доступністю та спеціальними аудіо-візуальними засобами, які необхідні таким студентам, постає питання психолого-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю, починаючи з першого дня їх навчання в ЗВО, їх адаптації та соціалізації в новому освітньому середовищі.

На сьогодні значна частина вчених присвятила свою увагу вивченню особливостей навчання та супроводу студентів з ООП та особливостей дистанційного навчання, способів його організації в ЗВО.

Зокрема роботи Г. Давиденко присвячені дослідженню та аналізу кращих вітчизняних практик з втілення соціальної інклюзії обґрунтовано особливості соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами у навчально-виховних підрозділах Університету «Україна» [2].

Теоретичні основи інклюзивного навчання у ЗВО вивчали О. Кучай, Т. Кучай [9] та висвітлили інклюзивну освіту як основну і найбільш ефективну формою здобуття якісної освіти людьми з особливими потребами, значна увага у роботах приділяється психолого-педагогічному забезпеченню інклюзивної освіти в ЗВО як організованої системи, спрямованої на розвиток усіх компонентів особистісного потенціалу суб'єктів освітнього процесу, незалежно від їх можливостей. У працях А. Аріщенко [1] розглянуто проблеми навчання осіб з особливими потребами у вітчизняних ЗВО. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення доступності вищої освіти для осіб із особливими потребами. Охарактеризовано інтегроване й інклюзивне навчання студентів в університетах України, особливості дистанційного навчання та адаптація до навчання.

Процес інтеграції у навчальний простір, взаємодію студентів з ООП з однолітками, викладачами їх психологічний супровід розглядається у роботах М. Міщенко [11]. У роботах О. Єрьоменко [3] розглянуто основні завдання психолого-педагогічного супроводу. Представлено особливості психологічної та педагогічної допомоги студентам з ООП в навчальному процесі, запропоновано компоненти, які можуть доповнити психолого-педагогічний супровід в умовах інклюзивного навчання.

У статті О. Денісової, Т. Гудіної розглядаються проблеми дистанційного навчання студентів з обмеженими можливостями під час пандемії, робота аналізує реакцію студентів з інвалідністю на карантин, спричинений пандемією, а також описує специфіку та тяжкість проблем залежно від виду обмежень здоров'я студентів [15].

Ставлення студентів та потреби у дистанційному навчанні під час карантину за допомогою он-лайн опитування вивчалось у роботах Ю. Ненко, Ю. Снісаренко [16]. У роботі О. Кравченко [8] вперше системно проаналізовано досвід українських ЗВО

щодо упровадження дистанційного навчання та узагальнення інноваційних практик та практичного досвіду, який може слугувати методичною основою для науково-педагогічних працівників щодо удосконалення та розширення форм та методів дистанційного навчання.

Однак не розглянутим залишається питання інклюзивного навчання студентів з ООП, особливості психолого-педагогічного супроводу та проблеми які виникли в умовах дистанційного навчання, у зв'язку з поширенням COVID-19.

Метою дослідження стало вивчення ефективності створення інклюзивних груп та функціонування команди психолого-педагогічного супроводу для студентів з ООП, які навчаються в закладах вищої освіти.

Дослідження базується на експериментальній перевірці ефективності створення інклюзивних груп та функціонування команди психолого-педагогічного супроводу для студентів з ООП, які навчаються в закладах вищої освіти.

Діагностичні методики, які спрямовані на визначення особистісних характеристик студентів з ООП, серед яких методики: дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса–Р. Даймонда, «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС–2)», «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький), здійснено порівняльний аналіз даних за останні 2 роки.

Дослідження проводилось на базі Центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів». Було залучено 90 студентів I–VI курсів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, які мають інвалідність. Гендерний показник не застосовувався.

ЗУ «Про освіту» [5], в ст. 3 декларується право кожного на отримання якісної освіти та неприпустимість дискримінації а расою, інвалідністю, статтю, релігійних або політичних переконань. ЗУ «Про вищу освіту» [4] в ст. 3 декларується необхідність створення в ЗВО необхідних умов для реалізація права на якісну вищу освіту особам з ООП.

Важливим документом в сфері інклюзивного навчання стала Постанова Кабінету Міністрів України (від 10 липня 2019 р. №635) «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» [13] декларує надання освітніх послуг на рівній основі, без дискримінації.

Відповідно до «Методичних рекомендацій щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти» [10] для студентів з ООП які потребують додаткової чи постійної підтримки під час освітнього процесу рекомендується створення інклюзивних груп, які створюються наказом керівника закладу на основі письмової заяви студента з ООП, або його законних представників, довідки що підтверджує інвалідність та індивідуальної програми реабілітації (за наявності).

Для повноцінної інтеграції студента з ООП в освітній процес, на базі ЗВО, може створюватись команда психолого-педагогічного супроводу, або відповідний підрозділ.

Психолого-педагогічний супровід являє собою системну діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум.

Важливим складником психолого-педагогічного є психологічна адаптація, особливо під час 1-го року навчання, під час якої головним завданням психолога ЗВО

є створення система заходів, спрямованих на формування в особи здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок присвоєння їй норм і цінностей даного суспільства [6].

Ефективність створення та функціонування інклюзивних груп можемо розглянути на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. В університеті здобувають освіту особи з інвалідністю 102 особи [7]. Задля підтримки студентів з ООП та їх успішної адаптації до умов навчання створено на базі факультету соціальної та психологічної освіти Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів» [14]. Одним з завдань центру є надання у процесі навчання й виховання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку молодшої людини. Завдання реалізується шляхом упровадження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу студента з особливими освітніми потребами (затвердженого рішенням Вченої ради №5 від 26.11.2019 р.) одним з компонентів якого є створення інклюзивних груп [12]. Протягом 2 років на факультеті створено 5 інклюзивних (3 у 2019 р. та 2 у 2020 р.).

Створено команду психолого-педагогічного супроводу студентів з ООП до завдань якої входять:

- збір інформації про особливості розвитку студента, його інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;
- визначення напрямів соціально-психологічних та корекційних послуг, що можуть бути надані в межах закладу вищої освіти на підставі висновку МСЕК, та забезпечення надання цих послуг;
- розроблення ІНП для кожного студентка з ООП та моніторинг його виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку студента з ООП;
- надання методичної підтримки науково-педагогічним працівникам закладу вищої освіти з організації інклюзивного навчання;
- створення належних умов для інтеграції студентів з ООП в освітнє середовище; проведення консультативної роботи з батьками студентів з ООП щодо особливостей їх адаптації, навчання та участі в позааудиторній діяльності;
- проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі вищої освіти серед науково-педагогічних працівників та студентів з метою недопущення дискримінації та порушення прав студента, формування дружнього та неупередженого ставлення до студентів з ООП [12].

Для зручності під час навчального процесу для студентів з ООП розроблена «Індивідуальна програма розвитку студента з особливими освітніми потребами». Дана програма містить відомості про самого студента, Індивідуальний освітній план», який складається з графіку освітнього процесу на навчальний рік та індивідуальна картка здобувача вищої освіти.

Двічі на рік проводяться засідання команди психолого-педагогічного супроводу на яких розглядаються питання, щодо виконання індивідуального навчального плану здобувачами освіти, що навчаються в інклюзивних групах, психолого-педагогічний супровід студентів з ООП, напрямків роботи практичного психолога в рамках психологічного супроводу студентів, регулярними є анкетування для студентів з ООП, результати яких допомагають корегувати індивідуальні програми реабілітації та

визначати пріоритетні напрямки у роботі з студентами з ООП. Особлива увага відводиться питанню організації дистанційного навчання на факультеті.

У січні 2019 року та у жовтні 2020 року з метою визначення напрямків соціально-психологічних та корекційних послуг, що можуть бути надані в межах закладу вищої освіти, в університеті було проведено описування серед студентів з ООП.

Загальна вибірка досліджуваних склала 90 респондентів у 2019 році та 63 респондента в 2020 році студентів I–VI курсів УДПУ. Питання в анкетуванні стосувалися рівня задоволеності студентів своїм життям, проблем та труднощів з якими стикалися студенти з інвалідністю а також їх включення в позанавчальне життя. З результатами анкетування можна ознайомитись в табл. 1.

Таблиця 1.

**Результати анкетування**

№	Питання	Варіанти відповіді	Результати 2019	Результати 2020
1.	Як Ви оцінюєте стан свого здоров'я	Відмінний стан здоров'я	14,3 %	9,5 %
		Гарний стан здоров'я	42,9 %	41,3 %
		Задовільний стан здоров'я	37,1 %	42,9 %
		Незадовільний стан здоров'я	5,7 %	6,3 %
2	Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів на факультеті?	Так	19,2 %	27 %
		Ні	37,7 %	17,4 %
		Залежить від спрямування заходу	43,1 %	55,6 %
3	Чи вільно Ви можете висловити свою думку під час великого скупчення людей?	Так	37,7 %	41,3 %
		Ні	22,1 %	14,4 %
		Залежить від людей, які поряд	40,2 %	44,4 %
4	Чи приймаєте Ви участь у тренінгах, форумах, конкурсах, які проводяться в університеті та поза його межами?	Так	42,9 %	52,4 %
		Ні	57,1 %	47,6 %
5	Як Ви зазвичай проводите свій вільний час? (можливість вибору декількох варіантів відповіді)	наодинці з смартфоном	15,1 %	32,7 %
		з друзями	48,6 %	28,6 %
		з родиною	27,1 %	26,9 %
		з коханою людиною	4,2 %	3,2 %
		читаючи книги, гуляючи	5 %	18,6 %
6	Чи приймаєте Ви активну участь в позанавчальному житті факультетів та університету,	так, я волонтер	11,4 %	9,5 %
		так, я учасник(ця) студентського наукового товариства	17,1 %	12,7 %
		так, я учасник (ця) центру, літературного об'єднання	14,4 %	10,5 %
		так, я спортсмен (ка)	3,1 %	4,8 %
		ні, я лише вчусь	54 %	62,5 %
7	Визначіть, на Вашу думку, які якості найбільш яскравіше сформовані у Вас? (можливість вибору декількох варіантів)	уміння працювати в команді	39,1 %	42,9 %
		лідерські якості	18,6 %	22,2 %
		Креативність	48,1 %	52,4 %
		організаторські здібності	10,9 %	12,2 %
		Комунікація	36,1 %	41,3 %

відповіді)	емоційний інтелект	26,1 %	28,6 %
	робота з інформацією	32,2 %	33,3 %
	системне мислення	18,7 %	20,6 %
	Мотивація	26,1 %	33,3 %

Протягом 2 років сталими є труднощі, з якими стикаються студенти з ООП, серед організаційних труднощів, які зазнають студенти з ООП під час навчання варто відзначити період адаптації, пошук аудиторій та пари в різних корпусах університету. Також виникали труднощі під час підготовки до практичних та лабораторних занять.

Серед побутових труднощів студенти з ООП виділяють складність пошуку житла, незручна транспортна розв'язка, непристосованість деяких кімнат гуртожитку, відсутність архітектурної доступності в загальних душових кімнатах в гуртожитку.

Серед труднощів, які виникали під час адаптації у студентів з ООП відзначили невпевненість в собі, зміна місця проживання та самостійне життя без батьків, пошук аудиторій, пари в різних корпусах, незрозумілий розклад пар, адаптація до стилю викладання викладачів – стилі дуже різноманітні, що впливало на засвоєння тої чи іншої інформації. Серед заходів, які допомогли під час адаптації варто відзначити екскурсії по місту, різні заходи, де були залучені студенти, привітний викладацький колектив.

Найскладніше під час навчання для студентів з ООП є важкість сприйняття інформації на парах, незрозумілий розклад, відсутність архітектурної доступності, комунікація з деякими викладачами.

Особливим викликом стало дистанційне навчання в університеті, адже під час проведення лекцій/практичних в онлайн-режимі виникають проблеми деякі студенти мають поганий зв'язок та не до кінця розуміють викладачів та навчального матеріалу, виникають проблеми під час оформлення індивідуального плану навчання та комунікації в викладачами.

Аналізуючи рівень соціально-психологічної адаптації студентів з інвалідністю в освітньому середовищі нами було проведено діагностування за допомогою методика дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса–Р. Даймонда. На початковому етапі дослідження нами було визначено:

- за показником адаптованості, що характеризує загальний рівень ефективності процесу адаптації зокрема в новому освітньому середовищі, відображає ступінь психологічної напруженості респондентів, тривожності 16 % показали високий рівень адаптованості, 54 % – середній рівень та 30 % показали низький рівень адаптованості до умов освітнього середовища. Важливо відмітити що найгірші показники ми спостерігаємо на I курсі навчання, що в свою чергу спричинене недостатньою кількістю часу та вказує на повільний темп адаптації до нових умов серед респондентів;
- за показником самосприйняття, що показує рівень уявлень про свої потреби та можливості, ставлення до себе як до особистості ми отримали такі результати: 18 % – високий рівень, 62 % – середній, 20 % – низький. Варто зазначити що високий рівень самосприйняття допомагає краще адаптуватися до нових умов та адекватно оцінювати свої можливості та потреби у суспільстві. Низький рівень самосприйняття призводить до порушень під час адаптації до нових умов, часто викликає замкнутість та відстороненість;
- за показником прийняття інших, що відображає толерантне ставлення до думок, вчинків та поведінки інших людей, їх намірів та потреб в колективі,

29 % мають високий рівень, 66 % – середній рівень та 15 % – низький рівень. Що вказує на високий відсоток толерантності та прийняття серед студентів з інвалідністю, що в свою чергу допомагає вибрати правильну стратегію під час спілкування з одногрупниками та швидше пройти процес адаптації в новому колективі;

- емоційний комфорт, показник який вказує на відчуття задоволеності та спокою в освітньому колективі, або на відчуття пригнічення, та небажання знаходитись в даному освітньому просторі. За результатами діагностування 45,4 % респондентів показали високий рівень емоційного комфорту, 31,9 % – середній, 62,7 % – низький рівень, що в свою чергу свідчить про високий рівень прийняття та взаємодопомоги студентам з інвалідністю під час навчання та поза його межами;
- інтернальність (внутрішній локус контролю), показує рівень відповідальності за свої результати в навчанні, вміння нести відповідальність за свої вчинки та результати спільної діяльності під час освітнього процесу, 12 % респондентів показали високий рівень, 21,1 % – середній рівень та 66,9 % показали низький рівень інтернальності, що в свою чергу свідчить про високу вірогідність підкорятися впливу інших, низький рівень лідерських якостей, та невміння в повній мірі нести відповідальність за результати своїх вчинків;
- показник домінантності, показує прагнення індивіда до лідерства, самостійності у прийнятті рішень та вираженню власних думок та ідей, серед респондентів ми отримали такі результати: 13,6 % – високий рівень, 20,8 % – середній рівень, 65,6 % – низький рівень. Такі показники, в першу чергу, свідчать про несформованість лідерських якостей у студентів з інвалідністю, конформність, невміння відстоювати свою точку зору або ідею, вказує на пасивність під час навчального процесу.

З метою визначення рівня комунікативних і організаторських схильностей серед студентів з інвалідністю на ми було проведено діагностування за допомогою методики «Виявлення й оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС–2)».

Результати якого дозволяють нам стверджувати про задовільний розвиток організаторських та комунікативних схильностей, зокрема:

- низький рівень продемонструвало 23 % респондентів, що характеризує таких студентів, як замкнених, невпевнених в собі, вони часто уникають контактів з новими людьми, не приймають участь в громадському житті.
- 14 % респондентів мають рівень нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у новій компанії, у новому колективі, віддають перевагу перебуванню на самоті.
- 39 % респондентів характеризуються середнім рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми не обмежують кола своїх знайомств, відстоюють свої думки і планують свою працю. 21 % респондентів відноситься до групи з високим рівнем. Вони не розгублюються у новій обстановці, швидко знаходять собі приятелів, постійно прагнуть до розширення кола своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні. 3 % респондентів мають дуже високий рівень прояву зазначених схильностей.



З метою визначення прояву лідерських якостей серед студентів з інвалідністю нами було проведено дослідження за допомогою методики «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький).

Результати дослідження виявили що у 52 % респондентів якості лідера виражені слабо, у 36 % респондентів помірно виражені якості лідера; у 10 % опитаних лідерські якості виражені сильно; 2 % респондентів проявили себе як лідери, які схильні до диктату. Високий прояв лідерських якостей допомагає студентам з інвалідністю краще адаптуватися в умовах освітнього простору, швидше знаходити шляхи вирішення проблем та краще взаємодіяти з одногрупниками. Лідерство, як якість особистості допомагає студентам з інвалідністю на повну міру проявляти себе як особистість в тому числі через реалізацію власних ініціатив та проєктів, участі у грантових програмах та міжнародних обмінах. У свою чергу низький рівень лідерських якостей може виражатися через невпевненість в собі, боязнь проявляти себе під час колективної роботи, невпевненість в власних силах, що в свою чергу погіршує комунікацію з одногрупниками та збільшує рівень фрустрованості особистості.

Серед основних механізмів, які використовуються для підтримки студентів з ООП варто відзначити:

- Психологічну діагностику – проводиться психологом університету на початку кожного навчального року, з метою визначення індивідуальних психологічних особливостей, слабких та сильних сторін студента з ООП.
- Психологічне консультування – проводиться за запитом студента з ООП з метою активізації внутрішніх ресурсів та вирішення проблем, які виникають та стосуються міжособистісних стосунків, спілкування, вирішення конфліктних ситуацій, проблем особистісного зростання та інше; (у період дистанційного навчання консультації проходять онлайн за допомогою меседжерів та відео зв'язку).
- Групова робота – проведення психологічних тренінгів, інтерв'ю, занять із психологічної просвіти та інформування студентів з ООП, для пошуку шляхів розв'язання власних психологічних проблем, формування навичок самопізнання та саморозвитку, опанування нових комунікативних і поведінкових стратегій.

Особлива увага студентам з ООП приділяється під час дистанційного навчання. Для зменшення труднощів, які виникають у студентів з ООП під час адаптації та навчання працюють куратори та студентські куратори, які стають менторами для студентів з ООП, та допомагають їм у разі необхідності. Комунікація відбувається через соціальні мережі, telegram та viber та за необхідності проходять особисті зустрічі, зазвичай в неформальній обстановці. Для кращого засвоєння інформації, за потреби, викладачі можуть додатково пояснювати пройдений матеріал під час консультацій та після пар. Під час дистанційного навчання консультації перейшли у формат онлайн за допомогою відеозв'язку, зокрема програм Zoom, Skype, Google Meet. Важливим є адаптація навчального матеріалу відповідно до нозології студента, серед основних механізмів варто відзначити:

1. Для студентів вадами слуху варто надсилати лекційні та презентаційні матеріали на пошту, та за необхідності пояснювати незрозумілі моменти лекцій, за можливості лекційні заняття варто перекладати сурдомовою та транслювати на спеціальному екрані, якщо студент звик читати по губам можливий артикуляційний переклад.

2. Для студентів з вадами зору, варто надіслати аудіо, або відеозапис лекції для детальнішого ознайомлення, на необхідності надати консультації.
3. Важливою є адаптація процедури екзамену для студента з ООП (важливо надати більше часу для проходження контролю, у випадку проведення екзамену за допомогою відеоз'язку, необхідно озвучувати питання, та підготувати електронний варіант, який можливо продемонструвати на екрані).

Спираючись на результати дослідження варто відзначити ефективність функціонування інклюзивних груп та команди психолого-педагогічного супроводу, зокрема ми можемо побачити позитивну динаміку у розділах отримання неформальної освіти серед студентів з ООП, збільшилась впевненість в собі та покращились показники soft skill. Змінились показники щодо кола спілкування, збільшилась кількість студентів з ООП, які проводять вільний час з родиною, або за переглядом улюбленого фільму або читання книги. Зменшився час який приділявся друзям та % участі в позанавчальному житті факультету, але це можна пов'язати з карантинними заходами, дистанційним навчанням та переходом навчання та спілкування у формат онлайн.

Студенти з ООП отримують всебічну підтримку від викладачів та адміністрації факультету, за необхідності адаптується навчальний матеріал, проводяться додаткові консультації. У період дистанційного навчання посилено працюють куратори та студентські куратори, які стають менторами для студентів з ООП, та допомагають їм у разі необхідності. Спілкування формат онлайн за допомогою відеозв'язку, зокрема програм Zoom, Skype, Google Meet.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 381–389.
2. Давиденко Г. Соціально-педагогічна робота зі студентами з особливими освітніми потребами у навчально-виховних підрозділах університету «Україна». *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. № 22. С. 73–81.
3. Єрьоменко О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами в вищих навчальних закладах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. № 15. С. 313–320.
4. ЗАКОН УКРАЇНИ : Про вищу освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 21.04.2021).
5. ЗАКОН УКРАЇНИ : Про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 23.04.2021).
6. ЗАКОН УКРАЇНИ : Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15#Text> (дата звернення 23.04.2021).
7. Звіт ректора Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. URL: <https://udpu.edu.ua/documents/doc/Звіти%20ректора/Звіт%20ректора%20за%202019%20рік.pdf> (дата звернення 18.04.2021).
8. Кравченко О.О. Організаційно-змістові засади дистанційного навчання у ЗВО України в умовах карантинних обмежень. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2020. № 1(9). С. 118–135.

9. Кучай Т., Кучай О. Теоретичні основи інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. *Науковий вісник мну імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 162-164.
10. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з ООП в закладах освіти.  
URL:[https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2019/08/07/rekomendatsi\\_iorganizatsiya-navchannyaoop.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2019/08/07/rekomendatsi_iorganizatsiya-navchannyaoop.pdf) (дата звернення 23.04.2021).
11. Міщенко М. Психологічний супровід студентів з особливими потребами. Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості – 2020: матеріали I Міжнародної науково-практичної офлайн-онлайн конференції. Переяслав-Хмельницький, 2020. С. 230–233.
12. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу студентів з ООП.  
URL:<https://udpu.edu.ua/documents/doc/Нормативні%20документи%20УДПУ/Положення%20про%20команду%20соціально-психологічного%20супроводу%20студента%20з%20особливими%20освітніми%20потребами.pdf> (дата звернення 23.04.2021).
13. Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF> (дата звернення 23.04.2021).
14. Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів». URL: <https://fspo.udpu.edu.ua/наука/науково-дослідні-центри-2/про-насс/> (дата звернення 23.04.2021).
15. Denisova O. A., Lekhanova O. L. & Gudina T. V. Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. *SHS Web of Conferences*. 2020. S. 87  
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700044>
16. Nenko Y., Kybalna N. & Snisarenko Y. (2020). The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e8925.  
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8925>

## REFERENCES

1. Arishchenko, A. (2018). Inklyuzivniy osvityniy prostir ZVO Ukrayini: suchasniy stan ta perspektivi rozvitku. *Pedahohichni nauki: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. 5. 381–389.
2. Davydenko, H. (2018). Sotsialno-pedahohichna robota zi studentamy z osoblyvymy osvitynymi potrebamy u navchalno-vykhovnykh pidrozdilakh universytetu «Ukraina». *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. 22. 73–81.
3. Mishchenko, M. (2020). Psykholohichniy suprovid studentiv z osoblyvymy potrebamy. *J. Aktualni problemy suchasnoi psykholohii: shliakhy stanovlennia osobystosti – 2020: materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi oflain-onlain konferentsii*. 230–233.
4. Yeromenko, O. (2016). Psychological and pedagogical support of the students with special needs in higher educational institutions. *J. Aktualni Pytannia Humanitarnykh Nauk*. 15, 313–320.
5. Denisova, O.A. Lekhanova, O.L. & Gudina, T.V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. *SHS Web of Conferences*.  
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700044>
6. Kravchenko, O. (2020). Orhanizatsiino-zmistovi zasady dystantsiinoho navchannya u ZVO Ukrainy v umovakh karantynnykh obmezhen. *J. Mizhnarodnyi Naukovyi Zhurnal «Universytety i Liderstvo»*. 1(9), 118–135.

7. ZU «Pro osvitu». Vziato z <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. ZU «Pro vyshchu osvitu». Vziato z <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
9. ZU «Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity». Vziato z <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF>
10. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladakh osvity. Vziato z <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkliuzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorhanizatsiya-navchannyaoop.pdf>
11. ZU «Pro rehabilitatsiiu osib z invalidnistiu v Ukraini». Vziato z <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15#Text>
12. Zvit rektora Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. Vziato z <https://udpu.edu.ua/documents/doc/Звіти%20ректора/Звіт%20ректора%20за%202019%20рік.pdf>
13. Tsentr sotsialno-osvitnoi intehratsii ta inkliuzyvnoho rehabilitatsiino-sotsialnoho turyzmu «Bez barieriv». Vziato z <https://fspo.udpu.edu.ua/наука/науково-дослідні-центри-2/про-насс/>
14. Polozhennia pro komandu sotsialno-psykholohichnoho suprovodu studenta z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Vziato z <https://udpu.edu.ua/documents/doc/Нормативні%20документи%20УДПУ/Положення%20про%20команду%20соціально-психологічного%20супроводу%20студента%20з%20особливими%20освітніми%20потребами.pdf>
15. Denisova, O. A., Lekhanova, O. L. & Gudina T. V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. *SHS Web of Conferences*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700044>
16. Nenko, Y., Kybalna, N. & Snisarenko Y. (2020). The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e8925. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8925>

**Бібліографічний опис для цитування:**

Чупіна К. О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 74–84.

УДК 159.9.07:[159.9.019.4:378.011.3-051]  
DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234715

**Анатолій Володимирович Шулдик,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна,  
ORCID: 0000-0002-6223-1838  
[shuldikav@meta.ua](mailto:shuldikav@meta.ua)

**Галина Олексіївна Шулдик,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна,  
ORCID: 0000-0002-9478-9123  
[shuldikgo@ukr.net](mailto:shuldikgo@ukr.net)

## ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ FLOW-ЕФЕКТУ У ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті описано сутність flow-ефекту, охарактеризовано його ознаки, проаналізовано різні підходи щодо діагностики цього феномену: вербальна альтернативна шкала, використання індексів, метод семантичного диференціалу, шкали задоволеності працею на основі об'єктивної спостережуваної поведінки. Представлено результати діагностики flow-ефекту викладачів закладів вищої освіти у процесі їх науково-педагогічної діяльності. Наведено приклади тренінгу, спрямованого на стимулювання flow-ефекту у викладачів закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** flow-ефект, «потік», задоволеність науково-педагогічною діяльністю, тренінг.

**Anatolii Shuldyk,**  
PhD of Psychological,  
Associate Professor  
of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman  
State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0002-6223-1838  
[shuldikav@meta.ua](mailto:shuldikav@meta.ua)

**Halyna Shuldyk,**  
PhD of Psychological,  
Associate Professor  
of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman  
State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine

## DIAGNOSIS AND CORRECTION OF THE FLOW-EFFECT OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*The article describes the essence of the flow-effect, characterizes its components, analyzes various approaches to diagnosing this phenomenon: a verbal alternative scale, the use of indices, the method of semantic differential, job satisfaction scales based on objective observed behavior. The results of diagnostics of flow-effect of teachers of higher education institutions in the process of their scientific and pedagogical activity are presented. Examples of training aimed at stimulating the flow effect of teachers of higher education are given.*

*Levels of manifestation of flow-effect are described and diagnosed. As a result of the study on the manifestation of the flow-effect, was found that the answers of 26 (24.8 %) teachers testified to the presence of a high level of flow-effect. These teachers had great pleasure in lecturing; felt a stable self-confidence, clarity of opinion during the discussion of alternative issues at the meeting of the department; took an effective solution to a problem of any complexity and apply extraordinary methods of action; during the practical lesson with students they did not notice how time passes, because they were very focused on this process; were very confident in what they were doing.*

*The average level of flow-effect was shown by 47 (44.8 %) subjects. In particular, they did not accelerate the fulfillment of a responsible task, but on the contrary, spent a lot of time looking for an effective solution, there was no confidence in what they were doing. They often showed ambivalent feelings - there was a great desire to communicate with students in the process of discussing alternative solutions, and at the same time there was a fear for the correct choice of decision.*

*A low level of flow-effect was shown by 32 (30.4 %) subjects. They are not satisfied with scientific and pedagogical activities, reluctantly communicate with colleagues and students, make decisions alone, without spending much time on it. In the course of scientific and pedagogical activity, time subjectively lasted a long time for them.*

**Key words:** *flow-effect, "flow", satisfaction of scientific and pedagogical activity, training.*

В останні роки психологи почали активно вивчати позитивні психічні стани, коли людина переживає душевний підйом, повністю включена в те, чим вона займається і націлена на успіх в процесі діяльності. Вченими досліджуються причини творчого піднесення, загострення сприймання, пам'яті, зростання сили уяви, виникнення цілого ряду комбінацій оригінальних вражень, рішень, виявів великої кількості думок і легкості знаходження суттєвого, повної зосередженості і зростання фізичної енергії, які призводять до підвищення ефективності праці, до переживання радості творчості та зниження рівня втомлюваності.

Але, існує мало досліджень, присвячених вивченню задоволеності науково-педагогічною діяльністю викладачів закладів вищої освіти. У 90-х роках американський психолог угорського походження Міхай Чиксентміхайл визначив модель внутрішньої мотивації. Відправним пунктом його розмірковувань стало запитання, чому екстремальні види спорту (альпінізм без страховки, стрибки з парашутом з нерухомих об'єктів) такі популярні в любителів? Його відповідь така: ці люди прагнуть до найбільш задоволеного внутрішнього відчуття, яке назвав «flow» (потік у перекладі з англ.). Flow – це творчий потік, або захопленість повсякденним життям. М. Чиксентміхайл увів поняття «flow» для позначення відчуття щастя, викликаного певними видами діяльності, такими як спорт, гра тощо. На думку М. Чиксентміхайла, роботу також можна організувати як flow-діяльність, якою людина буде займатися з задоволенням і радістю для себе. Він описав це поняття певними ознаками, за якими ми діагностували прояв flow-ефекту у викладачів [1; 2].

Виокремлюють чотири групи методів визначення рівня задоволеності працею:

1. Безпосереднє питання досліджуваному щодо його задоволеності професійною діяльністю. Найчастіше це рангова шкала, яка формується

наступним чином: виокремлюють певне поняття, яке характеризує задоволеність працею, та за рівнем сили вираженості розподіляється на декілька альтернативних варіантів. Як правило, у даних питаннях використовуються наступні слова: задоволений чи не задоволений, все влаштовує, подобається тощо.

2. Використання індексу задоволеності працею, що формується на основі відповідей на одне пряме і два непрямі питання: якою мірою в загальному Ви задоволені професійною діяльністю? Чи хотіли Ви змінити місце роботи? Допустимо, що з певних причин Ви деякий час не працювали, чи повернетесь б Ви до виконання посадових обов'язків?». Поширеним є Корнельський диспективний трудовий індекс), який містить п'ять ознак (заробітна плата, кар'єрне зростання, психологічний клімат, стосунки з керівництвом, безпосередня робота), які визначаються шляхом аналізу відповідей на декілька питань. Досліджуваний обирає на шкалі один із семи пунктів між двома «полюсами» найгірший-найкращий чи найсильніший-найслабший, який, на його думку, відображає його рівень задоволеності.

3. Метод семантичного диференціалу. Він є поєднанням методу контрольованих асоціацій та процедур щодо шкал; за якого досліджувані об'єкти оцінюються за допомогою двополюсних шкал. Крім вербальних також існують невербальні семантичні диференціали, у яких в якості полюсів можуть використовуватись графічні зображення, картинки, фотографії.

4. Методи дослідження задоволеності працею, що базуються на основі спостереження за поведінкою працівників [7].

Проаналізувавши дані методи, ми дійшли до висновку, що найефективнішим буде проведення соціологічного дослідження, в основу якого покладене анкетування співробітників. До факторів, що вказують на рівень задоволеності працею у закладі вищої освіти, за результатами анкетування можна віднести: стосунки зі співробітниками, рівень охорони праці, рівень оплати праці, санітарно-гігієнічні умови праці, технічне забезпечення, можливості кар'єрного зростання, наявність ефективного зворотного зв'язку з керівництвом, можливості професійного вдосконалення, наукове підґрунтя організації праці, різноманітність посадових обов'язків, можливість прояву творчості у діяльності, методи мотивації праці, організація вільного часу співробітників. Дослідження рівня задоволеності працею викладачами закладів вищої освіти має важливе значення, адже зростання рівня задоволеності працею сприяє трансформації самого ставлення до праці, усвідомлення її важливого значення.

До flow-ефекту можна віднести прояви евресту. Засновник теорії стресу Г. Сельє у своїх останніх працях поділяв стреси на «хороші» (еврест) та «погані» (дистрес). Еврест – це поєднання високої активності та високої позитивної емоційності.

Мета статті – діагностувати та коригувати рівень прояву flow-ефекту у викладачів закладів вищої освіти.

На нашу думку, науково-педагогічна діяльність викладача як flow-діяльність, повинна задовольняти наступні умови: мати конкретні та реалістичні цілі; повинні бути рівновага між рівнем здібностей, компетентністю і складністю завдання викладача; мати безпосередній зворотній зв'язок про продуктивність для коригування руху до цілі; не обмежувати можливість концентруватися на постановці завдань; мати можливість сконцентруватися на діяльності і глибоко в неї занурюватися без відволікання і переривань.

Для визначення flow-ефекту науково-педагогічною діяльністю нами проведено опитування. Спочатку ми ознайомили опитуваних з поняттям flow-ефекту як процесу занурення в професійну діяльність, захопленості нею. Flow-ефект – це відчуття задоволення від самореалізації, висока і обґрунтована впевненість в собі, яскраво виражене підвищення комунікативних здібностей, ясність думки, ефективне рішення проблеми будь-якої складності чи неординарні способи її розв'язання. У викладача, який знаходиться в стані flow-ефекту, підвищуються показники засвоєння інформації, активізується пам'ять, здібності до аналізу інформації, спостерігається легка форма хвилювання у зв'язку з підвищеною активністю, будь-яке завдання виконується набагато швидше та точніше. Flow-ефект виникає тоді, коли концентрація на поставленому завданні чи впевненість у своїх силах знаходяться на високому рівні. Flow-ефект стимулює викладачів до творчості і часто стає вирішальним чинником для мотивації. В стані справжнього flow-ефекту викладачі беруться за розв'язання проблем і працюють над ними до тих пір, поки вони не будуть вирішені.

Flow-ефект чи «потік» – це потужний ресурсний стан. Стан потоку діє як магніт, який спонукає викладача виходити на нові рівні професіоналізму. У стані потоку викладач дуже активний і втягнений у діяльність, відчуває себе щасливим, сильним і задоволеним.

Ми провели опитування 105 викладачів Уманського державного педагогічного університету про те, чи переживали вони flow-ефект у процесі науково-педагогічної діяльності. Викладачі визначали задоволеність науково-професійною діяльністю (свій flow-ефект) за ознаками, які описав Міхай Чиксентміхайл (табл. 1).

Таблиця 1.

**Ознаки flow - ефекту та частота їх прояву у викладачів**

№ з/п	Ознаки flow - ефекту	Частота прояву					
		Постійно		Часто		Інколи	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1.	Вимоги до науково-педагогічної діяльності зрозумілі без додаткових пояснень і запитань, викладач у будь-який момент знає, що потрібно робити.	85	81,0	10	9,5	10	9,5
2.	Викладач відчуває, що йому пред'являють оптимальні вимоги і навіть за великого напруження впевнений, що все під контролем.	81	77,1	17	16,2	7	6,7
3.	Розвиток дій йде швидко. Крок за кроком все проходить плавно, як за внутрішньою логікою.	58	55,2	22	21	25	23,8
4.	Не потрібно заставляти себе концентруватися, більше того, концентрація виникає сама (як дихання). Всі знання, які не використовуються для даної справи, відходять на другий план.	50	47,6	33	31,4	22	21,0
5.	Відчуття часу послаблюється; викладач з головою занурюється в роботу і не знає, скільки часу він в цьому бере участь. Години пролітають як хвилини.	34	32,4	41	39	30	28,6
6.	Викладач уже не відчуває себе відірваним від діяльності, навпаки повністю розчиняється в тому, що робить (повне злиття особистості і діяльності). Справа доходить до припинення рефлексії та самосвідомості.	33	31,4	32	30,5	40	38,1
	Усього: 105 респондентів	26	24,8	47	44,8	32	30,4



Викладачі позначали знаком «+» одну з колонок: «Постійно», «Часто», «Інколи» проти кожної ознаки. Ми співвіднесли постійний прояв ознаки з високим рівнем flow-ефекту, частий прояв – з середнім, та прояв «інколи» – з низьким рівнем.

Результати діагностики flow-ефекту науково-педагогічної діяльності викладачів. У результаті проведеного опитування на виявлення flow-ефекту встановлено, що відповіді 26 (24,8 %) викладачів засвідчили про наявність у них високого рівня flow-ефекту. Приклади відповідей: я переживав велике задоволення під час читання лекцій; я відчував стійку впевненість в собі, ясність думки під час обговорення альтернативних питань на засіданні кафедри; мені приходилося приймати ефективне рішення проблеми будь-якої складності та застосовувати неординарні способи дій при цьому; під час практичного заняття зі студентами я не помічала, як плине час, бо дуже зосереджено поринула в цей процес; я часто буваю дуже впевненим в тому, що роблю, науково-педагогічна діяльність – це моя діяльність.

Середній рівень flow-ефекту проявили 47 (44,8 %) досліджуваних. Зокрема, у них не прискорювалося виконання відповідального завдання, а навпаки, витрачали багато часу на пошук ефективного рішення, не було впевненості в тому, що вони роблять. Часто в них проявлялися амбівалентні переживання – виникало велике бажання спілкуватися зі здобувачами вищої освіти у процесі обговорення альтернативних рішень і в той же час виникав страх за правильність вибору рішення. «Я відчуваю себе захопленим управлінськими справами, але не дуже впевнений, що справлюся»; «Я дуже задоволена посадою керівника кафедри, але не впевнена, що в мене достатньо професійних навичок для цієї посади».

Низький рівень flow-ефекту проявили 32 (30,4 %) досліджуваних. Вони не задоволені науково-педагогічною діяльністю, з небажанням спілкуються з колегами та студентами, приймають рішення одноосібно, не витрачаючи на це багато часу. В ході науково-педагогічної діяльності час суб'єктивно для них тягнеться довго.

З метою виявлення причин низького рівня прояву flow-ефекту у 30,4 % викладачів ми проводили з ними бесіди, вели спостереження. Найбільш поширеними причинами є: вибір професії не за покликанням, професійне вигорання, перевантаження особливо різноманітною документацією тощо. Також було проведено серед цих викладачів тренінги. Наведемо приклад одного з них.

#### *Тренінг на тему «Як увійти у flow-ефект»*

##### План

1. Міні-лекція «Що таке flow-ефект?».
2. Виконання вправи: Як увійти у flow-ефект.
  1. В ході міні-лекції розкрито зміст flow-ефекту, висвітлено його ознаки.
  2. У ході виконання вправи викладачі спочатку дали відповіді на такі запитання:
    1. Чи доводилося Вам організовувати повсякденні заняття таким чином, щоб отримати від них найбільше задоволення?
    2. Чи розширювали Ви уявлення про виконувану роботу, враховуючи весь цикл діяльності та розуміючи, як впливають Ваші дії на процес у цілому?
    3. Чи брали Ви на себе відповідальність за те, щоб отримувати насолоду від своєї роботи?
    4. Чи надавали сенсу кожній конкретній справі, якою Ви займаєтесь?

Далі викладачі працювали в ротатійних групах. Кожна група самостійно ставила перед собою одне з типових професійних завдань. Необхідно було виконати це завдання, виконуючи ролі викладача та, за необхідності, ролі здобувача вищої освіти. У ході виконання завдання потрібно було дати відповіді на запитання: як роботу, в

якій не вистачає різноманітності, Ви можете перетворити в працю, що буде задовольняти Ваші потреби в новизні і досягненнях? Для цього необхідно надавати кропіткої уваги кожному крокові у своїй роботі і запитувати себе: чи потрібен цей крок? Кому він потрібен? Якщо він дійсно необхідний, то чи можна зробити його кращим, швидшим, ефективнішим? Які додаткові кроки можна зробити, щоб збільшити цінність мого внеску в роботу? Потім групи змінюються (відбувається ротація) і знову викладачі виконують інше типове професійне завдання.

На завершення виконання вправи, учасники формулюють висновки. Викладач, який знаходиться в стані flow - ефекту, як правило:

- відчуває самого себе і діяльність, якою він зайнятий, як єдине ціле;
- здатний перетворити реальні чи потенційні загрози у завдання, які приносять радість;
- здатний знаходити задоволення і встановлювати ціль незалежно від зовнішніх обставин;
- коли цілі зрозумілі, а завдання і компетенції знаходяться в балансі одне з одним, викладач повністю занурюється в свою справу. Увага повністю сфокусована на завданні, у свідомості не залишається місця для відволікаючих думок і побічних почуттів, турбот і тривог повсякденного життя;
- змінюється відчуття часу: здається, що години летять як хвилини. Взагалі відчуття перебігу часу в процесі «поток» може варіювати в широких межах: секунди тягнуться як години, години пролітають за секунди;
- переживає відчуття повного контролю за тим, що відбувається і впевненості у своїх силах;
- перестає думати про себе. Але після того, як він пережив «потік», його індивідуальність стає сильнішою, більш яскравішою;
- здатний трансформувати хаос зовнішнього середовища в досвід «поток», що дозволяє зберегти психічне здоров'я і підвищити професіоналізм;
- коли все сконцентровано на повній роботі тіла і свідомості, то щоб викладач не робив, це стає цінним саме по собі. Таке гармонійне поєднання фізичної та психічної енергії приводить до повного занурення в процес.

Викладачі, які прикладають багато зусиль на роботі, отримують більше задоволення від неї і стають більш успішними. Цей стан творчого потоку має дуже сильний ресурс для досягнення поставлених цілей.

У ході дискусії учасниками тренінгу вироблені наступні правила викладача, який пропагує flow-ефект:

- уважно ставтесь до емоційного стану здобувачів вищої освіти. Це дає можливість побачити перші ознаки негативних змін і швидко вжити заходів;
- надавайте здобувачам можливість зворотного зв'язку;
- не переривайте здобувачів, занурених в роботу. Для тих, хто занурений у творчий процес, немає нічого гіршого, ніж раптове переривання. Коли вони працюють, не відволікайте їх новими терміновими дорученнями, дайте їм можливість зосередитися.

Отже, високий рівень flow-ефекту проявляють лише 24,8 % викладачів, середній – 44,8 %, а низький – 30,4 %. Важливо з'ясувати причини низького рівня прояву flow-ефекту у частини викладачів.

Щоб підвищити рівень прояву flow-ефекту необхідно розробити та впроваджувати серед викладачів серію тренінгів, які включали б різноманітні вправи, дискусії, обговорення, міні-лекції про способи формування задоволеності науково-педагогічною діяльністю викладачів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чиксентмигай М. В поисках потока : Психология включенности в повседневность / пер с англ. М. : Альтика конфекшн, 2011. 194 с.
2. Чиксентмигай Мігай. Потік. Психологія оптимального досвіду / пер. з англ. Луїс Г. Ф. Classics. 2018. 336 с.
3. Моляко В. О. Творческая конструкторология (пролегомены). К. : Освіта України. 2007. 388 с.
4. Подгородниченко Н. Исследование удовлетворенности сотрудников. Справочник по управлению персоналом. М., 2007, №9. С. 50–59.
5. Сингаївська І. В. Проблема оцінки професійної успішності викладача вищого навчального закладу. *Психологічні перспективи*. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Вип. 26. 2015. С. 264–274.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. М. : Прогресс, 1982. 68 с.
7. Ходаковська М. О. Задоволеність працею та її оцінювання. 2017. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wpcontent/uploads/2017/06/231.pdf>. (дата звернення: 28.04.2021).

### REFERENCES

1. Chiksentmigai, M. (2011). V poiskah potoka : Psihologiya vklyuchennosti v povsednevnost' M. : Al'tika konfikshn. [in Russian].
2. Chyksentmygayi, M. (2018). Potik. Psihologiya optymal'nogo dosvidu. [in Ukrainian].
3. Molyako, V. O. (2007). Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomeny). K.: Osvita Ukrainy. [in Russian].
4. Podgorodnichenko, N. (2007). Issledovanie udovletvorennosti sotrudnikov. Spravochnik po upravleniyu personalom. [in Russian].
5. Syngayivs`ka, I. V. (2015). Problema ocinky profesijnoyi uspishnosti vykladacha vyshhogo navchal'nogo zakladu. *Psychologichni perspektyvy*. Lucz`k : Shidnoyevropejs`kyj nacional'nyj univrsytet imeni Lesi Ukrayinky. Vyp. 26. 264–274. [in Ukrainian].
6. Sel'e, G. (1982). Stress bez distressa. M. Progress. [in Russian].
7. Hodakovs`ka, M.O. (2017). Zadovolenist` praceyu ta yiyi ocinyuvannya. Vziato z <https://conf.ztu.edu.ua/wpcontent/uploads/2017/06/231.pdf>. [in Ukrainian].

#### **Бібліографічний опис для цитування:**

Шулдик А. В., Шулдик Г. О. Діагностика та корекція flow-ефекту у викладачів закладів вищої освіти. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 85–91.

УДК 378.147.88:74

DOI 10.31499/2617-2100.7.2021.234720

**Борис Андрійович Якимчук,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0002-3303-  
6478  
[Boris18667@gmail.com](mailto:Boris18667@gmail.com)

**Валерій Валерійович Іванов,**  
викладач психолого-педагогічних дисциплін  
КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»,  
аспірант кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0002-8200-5045  
[Larionuch@ukr.net](mailto:Larionuch@ukr.net)

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЛАНІВ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Стаття присвячена проблемі дослідження розбіжностей між життєвими планами, соціально-професійними, ціннісними орієнтаціями випускників педагогічних коледжів та особистісними рисами і можливостями їх адекватної реалізації в сучасних умовах розвитку держави.

Напрями розвитку сучасного суспільства спричиняють постійне підвищення важливості професій типу "людина-людина". Особливу значимість набувають ті з них, які мають трансформуючу природу щодо особистості інших людей, а саме вчителів, викладачів. Вимоги до спеціалістів із зазначених професій за останні десятиліття зазнали чималих змін у зв'язку із активною інтеграцією України до світової спільноти та пов'язаною з цим суттєвою конверсією соціально-політичного та економічного ладу у нашій країні.

**Ключові слова:** професійне становлення, професійні плани, професійне самовизначення, життєве самовизначення, самовдосконалення, ціннісні орієнтації, професійна рефлексія.

**Borys Yakymchuk,**  
PhD of Psychological,  
Associate Professor  
of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0002-3303-6478  
[Boris18667@gmail.com](mailto:Boris18667@gmail.com)

**Valerii Ivanov,**  
Teacher of psychological and  
pedagogical disciplines

*KZ «Balta Pedagogical Vocational College»,  
Postgraduate student of  
the Department of Psychology  
Pavlo Tychyna Uman  
State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0002-8200-5045  
[Larionuch@ukr.net](mailto:Larionuch@ukr.net)*

### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL PLANS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGES

*The article is devoted to the problem of studying the differences between life plans, socio-professional, value orientations of graduates of pedagogical colleges and personal traits and opportunities for their adequate implementation in modern conditions of state development.*

*The directions of development of modern society cause a constant increase in the importance of professions such as "person-person". Of particular importance are those that have a transformative nature in relation to the personality of other people, namely teachers. The requirements for specialists in these professions have undergone significant changes in recent decades due to the active integration of Ukraine into the world community and the associated significant conversion of the socio-political and economic system in our country.*

*The author considers the problem of forming professional plans of students and their implementation, which combines a number of contradictions between internal and external factors of life, due to the current state of Ukrainian society in general, the state of upbringing and education in particular.*

*Increasing rates of development of new technologies, information "explosion" and fast "aging" of information, sharp difficulties, automation and computerization of current affairs, the increased probability of occurrence of "non-standard" circumstances in industrial and social branches put special requirements to experts who besides professional knowledge, skills and abilities must also have special abilities, dexterity and personal qualities that satisfy the flexibility and dynamism of professional style, creativity and innovation in professional activities, originality in finding and assimilating the latest information and new professional awareness and skills. Emphasis is placed on the need to acquire the ability to make appropriate decisions in "unconventional" circumstances, in conditions of lack of time and skills of the most favorable cooperation with other partners of the production process in joint professional activities in the team.*

**Key words:** *professional development, professional plans, professional self-determination, life self-determination, self-improvement, value orientations, professional reflection.*

Соціально-економічні зміни, що притаманні сучасному суспільству, висувають нові вимоги до особистості фахівця. Все більшої важливості набуває здатність фахівця бути суб'єктом свого професійного розвитку та самотужки знаходити варіанти вирішення соціально та професійно значущих дилем в умовах мінливих реалій.

Професійна орієнтація молоді на своєчасний вибір професії є одним з шляхів підвищення продуктивності праці, що не вимагає значних матеріальних витрат. Належно організована профорієнтаційна робота є запорукою подальшої успішної реалізації здібностей людини, сприяє гармонійному поєднанню інтересів конкретної особи і суспільства. Проблема ситуації стосовно формування професійних планів молоді та їх реалізація поєднує в собі низку суперечностей між внутрішніми та зовнішніми чинниками життєдіяльності молоді, що обумовлені сучасним станом українського суспільства в цілому, станом виховання та освіти, зокрема. Створення механізмів ринкової конкуренції (змагання не на засадах пріоритету здібностей та знань, а на засадах монополізму капіталів, сили та влади), соціальна диференціація суспільства на основі саме такої ринкової конкуренції за умов однакових здібностей, талантів, хисту та знань як внутрішніх (суб'єктивних) чинників формування професійних планів випускників призводять: по-перше, до неадекватних внутрішніх

чинників формування цих планів (завищення чи заниження намагаць) і, по-друге, до їх реалізації відповідно не до особистісного потенціалу учнів, а згідно із зовнішніми чинниками (соціальними стосунками з батьками, соціально-культурним середовищем, інформативними зв'язками тощо). Отже, проблема ситуації щодо професійних планів випускників коледжів полягає, з одного боку, у з'ясуванні адекватності чи неадекватної дії механізмів їх формування, а з іншого – у виборі професії згідно своїх особистісних рис та самій можливості чи неможливості її реалізації.

Проблема дослідження виявляється у розбіжності між життєвими планами соціально-професійними, ціннісними орієнтаціями випускників педагогічних коледжів та особистісними рисами і можливостями їх адекватної реалізації в сучасних умовах розвитку держави.

Мета нашого дослідження полягає у з'ясуванні психолого-теоретичних особливостей професійного становлення та рівня сформованості професійних планів у випускників педагогічних коледжів. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- 1) провести теоретичне дослідження проблеми формування професійних планів випускників;
- 2) надати характеристику теоретичним пошукам сучасних учених щодо визначення поняття «професійні плани»;
- 3) теоретично обґрунтувати та перевірити психолого-педагогічні умови формування професійних планів;
- 4) дослідити рівень сформованості професійних планів.

Відповідно до мети та визначених завдань використовувався аналіз психолого-педагогічної літератури. З метою визначення рівня сформованості професійних планів випускників педагогічних коледжів використовувалось анкетування «Мої професійні плани».

В результаті проведеного теоретичного дослідження встановлено, що під професійним самовизначенням, у найбільш загальному змісті слід розуміти обрання людиною спрямованості і суті свого подальшого розвитку, визначення засобів втілення персональних якостей і потенціалу, соціального середовища для реалізації своєї життєвої мети і моральних надбань та ідеалів; це – неподільний, уніфікований процес, у якому втілюються основні життєві цінності людини і конкретизуються фактори її життєвої, особистісної, соціальної самодетермінації [1; 2; 5; 6].

Професійне становлення не зводиться до одномоментного кроку вибору професії і не закінчується із завершенням фахової навчання. Воно триває упродовж усього професійного життя. Вагомими складниками життя людини сьогодні стають безупинне з'ясування свого місця у світі професій (або конкретній професії), усвідомлення своєї соціально-професійної функції, ставлення до професійної праці, колективу і самої себе. Перед особистістю постійно виникають труднощі, що вимагають від неї конкретизації свого ставлення до професій, іноді аналізу і рефлексії особистих професійних досягнень, прийняття власного рішення щодо вибору професії або її зміни, з'ясування і коригування кар'єри, з'ясування інших професійно зумовлених питань.

Професійне самовизначення фахівця здійснюється впродовж професійного життя. У цей період:

- особистість постійно рефлексує;
- особистість переосмислює своє професійне буття;
- особистість самостверджується в професії [4].

Є.О. Климов виділяє два рівні професійного самовизначення:

- 1) гностичний рівень;
- 2) практичний рівень [4].

Перший рівень характеризується перебудовою свідомості і самосвідомості. На другому рівні відбуваються реальні зміни соціального статусу людини.

Є. О. Климов встановив сім типів самовизначення особистості. Це самовизначення в конкретній трудовій функції, на певному трудовому посту, на рівні конкретної спеціальності, самовизначення в конкретній професії (працівник здатен виконувати близькі та суміжні види трудової діяльності), життєве та особистісне самовизначення. На його думку найвищим проявом особистісного самовизначення є її самовизначення в культурі [4].

Для першого типу самовизначення характерною є реалізація в рамках виконуваної діяльності. За цих умов воля вибору і діапазон дій людини мінімальні. Вона знаходить сенс своєї діяльності лише у якісному виконанні окремих трудових функцій чи операцій (як приклад, робота на конвеєрі). Для більшості працівників така монотонна і одноманітна робота є нестерпною.

Другий тип передбачає виконання широкого різноманіття функцій. Але зміна конкретної діяльності негативно позначається на її якості і продуктивності праці і, як правило, викликає незадоволеність працівника.

Третій тип розширює можливості самореалізації особистості, оскільки передбачає порівняно безболісну зміну різних трудових постів (наприклад, водій може відносно вільно керувати різними видами транспортних засобів).

Четвертий тип означає, що працівник уже обирає спеціальності (професія, як відомо, поєднує групу родинних спеціальностей).

П'ятий тип передбачає не лише вибір людиною тих чи інших соціальних ролей та їх реалізацію, але і вибір самого способу життя та його стилю. У цьому випадку для людини професія стає засобом реалізації відповідного способу життя.

Шостий тип самовизначення вказує на те, що людина бачить сенс власного життя у діяльності за межами професії.

Сьомий тип притаманний людині, яка стає господарем ситуації і усього свого життя. Тому цей тип життєвого самовизначення розглядається, як вищий його прояв. У цьому випадку особистість піднімається і над соціальними ролями та стереотипами, над професією. Про таку людину оточуючі говорять не лише як про гарного фахівця (інженера, лікаря, педагога), а і як про шановну людину, якій притаманні унікальні і неповторні особистісні якості. Таку людину члени суспільства розцінюють як таку, що вносить значні позитивні зміни у розвиток культури (виробництво, мистецтво, наука, релігія й ін.).

Також в ході проведеного теоретичного дослідження встановлено, що під професійним становленням спеціаліста розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних ефектів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самотворення. «Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні» [3, с. 29, 58].

«Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини» [3, с. 30].

У роботах багатьох науковців поняття «професійний розвиток» та «професійне становлення» вживаються в якості синонімічних. Узагальнюючи думку щодо поняття

«професійне становлення», ми прийшли до висновку, що воно є ширшим за поняття «професійний розвиток». «Професійний розвиток» можна розглядати за основну, але далеко не єдиною складовою професійного становлення фахівця.

Особливої заслугують уваги основні підходи до розуміння професійного становлення (розвитку), виділені Е.Ф. Зеєром [3].

«Професійний розвиток вважається досить складним процесом, що має циклічний характер. Це означає, що людина не тільки удосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває професійні здібності, але й може зазнавати й негативного впливу професійної діяльності, який призводить до появи різного роду деформацій і станів, що знижують не тільки її професійні успіхи, але й негативно виявляються й у «позапрофесійному» житті. У зв'язку з цим можна говорити про висхідну (прогресивну) й низхідну (регресивну) стадії професійного розвитку» [3, с. 249].

За Є. О. Климовим [4] існує сім основних стадій розвитку людини як су'бєкта праці, а саме: «Оптанти», «Адепти», «Адаптанти», «Інтернали», «Майстри», «Авторитети», «Наставники».

Окрім дослідники виділяють чотири етапи у формуванні професійних здібностей у процесі складання професійних планів:

1. Входження в діяльність.
2. Первинна професіоналізація.
3. Вторинна професіоналізація.

Узагальнюючи результати деяких наших досліджень, можемо виділити основні етапи освоєння професії: адаптація до професії, самоактуалізація в професії, гармонізація з професією, перетворення, збагачення своєї професії, вільного володіння декількома професіями, етап творчого самовизначення себе як особистості.

Основними чинниками процесу формування професійних планів можна вважати такі:

- трудове навчання та виховання;
- професійна підготовка;
- професійна орієнтація;
- професійний відбір;
- професійна діяльність;
- професійна адаптація;
- професійна реабілітація;
- професійна атестація.

Цікавими у розрізі піднятої нами проблеми є результати дослідження С. В. Яремчук. Дослідниця зробила спробу визначити особливості мотивації вибору та отримання професії вчителя студентами. Нею було виявлено:

- 1) наявність досить широкого діапазону мотивів вибору педагогічної професії;
- 2) переважання предметних мотивів та низький рівень їх поєднання у студентів з професійними. А це у свою чергу означає відсутність установки на роботу в школі;
- 3) низькі показники мотивації престижності педагогічної професії (обрали цю професію для навчання виключно через можливість безкоштовного навчання у закладі вищої освіти);
- 4) неналежний рівень організації навчально-виховного процесу в ЗВО, що у свою чергу негативно впливає на формування професійно-педагогічної спрямованості студента-майбутнього вчителя;



- 5) неспроможність студентами розмежувати професійно важливі якості вчителя та ті особистісні якості, які далеко не завжди є першочерговими в його професійній діяльності;
- б) розчарування у обраній спеціальності (формування негативної установки на діяльність сучасного вчителя) у період та по завершенні педагогічної практики [7].

Упродовж 2021 році ми провели анкетування серед студентів комунального закладу «Балтський педагогічний коледж». В ньому взяли участь 180 студентів. В результаті проведеного анкетування майбутніх учителів нами було встановлено, що на етапі фахової підготовки у студентів відсутня яскраво виражена спрямованість на свою професію. Результати анкетування засвідчили тривожну тенденцію щодо бажання студентів працювати у майбутньому за обраним фахом. Кількість студентів, які не планують після закінчення навчання працювати за фахом, чи не впевнені в цьому, складає дві треті від загальної кількості досліджуваних. Результати анкетування наступні:

- впевнені, що будуть працювати вчителями – 14 %;
- «напевно будуть» працювати вчителями – 25 %;
- «ще не вирішили» – 31 %;
- працювати «не будуть» чи «скоріш не будуть» – 30 %.

Певний інтерес викликають результати нашого дослідження, які стосуються життєвих планів студентів. Результати анкетування засвідчують, що лише третина випускників (29,8 %) остаточно визначилися щодо свого професійного майбутнього, понад половина з них перебували у стані сумнівів і роздумів, а 20 % – взагалі не комплексують щодо даної проблеми. Аналіз результатів опитування студентів вказує на відсутність налагодженої системи профорієнтації: 33 % студентів отримують інформацію від батьків; 16% – під час бесід і рекомендацій спеціалістів; 14 % – шукають поради у друзів і знайомих; 3–4 % – читають у книгах, журналах; отримують інформацію по радіо, телебаченню, від учителів.

За результатами проведеного дослідження у системі ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді безперечно першість надається цінності мікрорівня (сім'я, друзі, кохана людина); у молодих людей формується і демонстративно проявляється якісно нове сприйняття навколишнього світу з позицій, насамперед, особистих (і в цьому випадку – егоїстичних) інтересів, тобто в них практично відсутні соціакритичні цінності радянської доби, але ще не сформувались етнокритичні цінності «ідеології для України». Так, лише 5 % опитаних вважають, що найважливішим для молоді є «зробити щось значуще для народу і країни», ще відсутні конструктивні зрушення у визначенні змісту національної ідеї як основи суспільної консолідації. З віком і набутим досвідом орієнтації стають більш виваженими і раціональними, хоч одночасно з цим зростає прагнення до спокою, відстороненості, можливість ні в що не втручатися. Особливо непокоїть те, що лише 31 % респондентів стверджують, що для молоді найважливішими є освіта і професія, тоді як багатству і достатку віддали перевагу 40 %, і лише 10 % опитаних серед домінантних життєвих цінностей назвали прагнення стати кваліфікованим фахівцем.

Парадоксальним є і те, що серед тих, хто вважає себе бідним, невлаштованим, чимось іншим обділеним, лише незначна частина виявляє схильність до нарощення трудових зусиль у майбутньому. У цілому ж проблеми економіки, безробіття, інфляції, зростання злочинності та ін. турбують молодь значно більше, ніж руйнація вітчизняної культури, мовні проблеми, етносоціальні та міжнародні конфлікти і т. ін. На цій підставі можна констатувати, що сучасна українська молода людина насамперед

напружена проблемою повсякденного існування, демонструючи побутове самовідсторонення і демонстративний ізоляціонізм. Хоч події останнього часу засвідчують, що спостерігається певне зростання політико-ідеологічної активності, але відповідні дослідження ще не проведені, тому важко сказати чи є то результатом теле-, радіореклами, чи є фактом самого життя.

Що ж стимулює навчальну активність сучасних студентів? Насамперед, це бажання краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності. Цей стимул визначила майже половина опитуваної студентської молоді. Практично на тому самому рівні (47 %) студенти визначали, що мають інтерес до навчальних предметів, які викладаються. Саме тут міститься великий резерв розвитку навчальної активності сучасних студентів. Однак велику роль у цьому відіграє педагогічна майстерність викладачів. Саме вони можуть і повинні зацікавити студентів під час викладання різноманітних навчальних дисциплін. Дуже важливим є те, що одним із основних факторів, що стимулюють навчання, називають почуття власної гідності (третє рангове місце – 38 % опитаних). А такі фактори, як вимогливість викладачів та контроль батьків, не є для них потужними стимулами для навчання. Це свідчить про те, що зовнішні санкції щодо навчання не відіграють за сучасних умов помітної ролі. Значно більшою мірою активність до навчання обумовлюють внутрішні фактори, що, безперечно, є проявом розвитку соціальної суб'єктності підрастаючого покоління. Значні відмінності щодо планів на майбутнє мають студентів коледжів. Особливо це стосується таких питань, як продовження навчання у вищих навчальних закладах. Важливою складовою життєвої стратегії особистості є її орієнтації щодо майбутньої педагогічної професійної діяльності. Які ж спеціалізації вважаються престижними в українському суспільстві? Які здебільшого приваблюють і хочуть обрати і займатися нею все життя? Таким чином, інтерес до професії в контексті привабливості для молоді людини її матеріальної і нематеріальної сторін виявилось не на користь останньої сторони, що не є випадковим для країни, яка переживає не найкращі часи у розвитку економіки. Підлітковий матеріалізм є не тільки і не стільки суттєвою характеристикою нового покоління та і феноменом. Залишається лише сподіватися на те, що глобальні тенденції переходу до пост матеріальних цінностей будуть притаманні українському суспільству і сьогоднішньому поколінню разом зі зміною соціально-економічних перспектив.

Таким чином, виконане нами дослідження дає можливість стверджувати, що професійні плани – це направлення людиною своїх проєкцій та особистісних потенціалів на соціальний простір з метою визначення свого ймовірного місця, ролі та способів задоволення власних потреб у цьому просторі.

У професійних планах мета та прагнення людини поєднується з характеристиками нею власних можливостей, як засобу реалізації мети. Професійні плани передбачають, насамперед, надбання певного соціального статусу, певного фаху, просування шляхами соціального статусу, вибір друзів, оточення. Професійні плани випускників коледжів формуються переважно в контексті їхніх реалістичних оцінок суб'єктивних та об'єктивних можливостей і умов свого особистісного самовизначення.

Варто зауважити на необхідності розвитку професійної рефлексії студентів, майбутніх вчителів початкової школи ще під час їхньої професійної підготовки. Романтичні уявлення про майбутнє життя суспільства та своє місце в ньому поступаються перед тверезими оцінками наявних умов і своїх шансів.

Перспективи подальших наукових пошуків можуть бути спрямовані у напрямі порівняння професійних планів студентської молоді на різних етапах її фахового становлення.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Акмеологія з основами психології кар'єри: Навч.-метод. посібн. / за ред. О.М. Гавалешко. Чернівці : Рута, 2004. 84 с.
2. Веремчук А. М. Умови формування професійної рефлексії майбутніх вчителів. *Актуальні проблеми психології. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* / за ред. С.Д. Максименка. К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. Вип. 6. С. 52–60.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебн. пособие. 3–е изд., перераб. и доп. М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.
4. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990. 159 с.
5. Кокун О. М. Загальні особливості психофізіологічної готовності студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності. *Наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. академіка С. Д. Максименка. К. : ВД «ТРОЯ», 2008. Вип. 36. С. 125–133.
6. Рибалка В. В. Психологія праці особистості: Навч.-метод. посіб. Кременчук : ПП Щербатих, 2006. 76 с.
7. Яремчук С. В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 1999. 20 с.

**REFERENCES**

1. Havaleshko, O. M. (red.). (2004). Akmeolohiya z osnovamy psicholohiyi kar'yery: Navch.-metod. posibn. Chernivci: Ruta. [in Ukrainian].
2. Veremchuk, A. M. (2007). Umovy formuvannya profesijnoyi refleksiyi majbutnix vchyteliv. *Aktual"ni problemy psicholohiyi. Psichofiziolohiya. Psicholohiya praci. Eksperymental"na psicholohiya.* / za red. S.D. Maksymenka. K.: IVC Derzhkomstatu Ukrayiny. [in Ukrainian].
3. Zeer, Je. F. (2005). Psihologija professij: Uchebn. posobie. 3–e izd., pererab. i dop. M.: Akademicheskij Proekt, Fond «Mir». [in Russian].
4. Klimov, E. A. (1999). Kak vybirat' professiju. M.: Prosveshhenie. [in Russian].
5. Kokun, O. M. (2008). Zahal"ni osoblyvosti psichofiziolohichnoyi hotovnosti studentiv pedahohichnyx special"nostej do majbutn"oyi profesijnoyi diyal"nosti // *Nauk. zapysky Instytutu psicholohiyi im. H.S. Kostyuka APN Ukrayiny* / za red. akademika S. D. Maksymenka. K.: VD «TROYA». [in Ukrainian].
6. Rybalka, V. V. (2006). Psicholohiya praci osobystosti: Navch.-metod. posib. K.-Kremenchuk: PP Shherbatyx. [in Ukrainian].
7. Yaremchuk, S. V. (1999) Formuvannya profesijno-psicholohichnoyi spryamovanosti osobystosti majbutn"oho vchytelya: Avtoref. dys... kand. psichol. nauk: 19.00.07 / Nacional"nyj pedahohichnyj un-t im. M.P.Drahomanova. K. [in Ukrainian].

**Бібліографічний опис для цитування:**

Якимчук Б. А., Іванов В. В. Психологічні аспекти формування професійних планів студентів педагогічних коледжів. *Психологічний журнал.* Умань : ВПЦ «Візаві», 2021. Вип. 7. С. 92–99.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

- АНДРУСИК**  
**Олена Олександрівна**  
аспірантка кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ГОРЕНКО**  
**Мар'яна Вячеславівна**  
аспірантка кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ГРИНЬОВА**  
**Наталія Вячеславівна**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ДАНИЛЕВИЧ**  
**Лариса Арсеніївна**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ДІХТЯРЕНКО**  
**Світлана Юріївна**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ДУДНИК**  
**Оксана Андріївна**  
кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ІВАНОВ**  
**Валерій Валерійович**  
викладач психолого-педагогічних дисциплін  
КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»,  
аспірант кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна

- МІЩЕНКО**  
**Марина Сергіївна** кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ОСАДЧА**  
**Лариса Анатоліївна** кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри  
психолого-педагогічних дисциплін  
Уманський національний  
університет садівництва,  
м. Умань, Україна
- ПЕРЕПЕЛЮК**  
**Тетяна Дмитрівна** кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ПОЛЩУК**  
**Олена Романівна** викладач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- СТОЛЯРОВА**  
**Олена Михайлівна** викладач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ЧУПНА**  
**Катерина Олександрівна** аспірантка кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ШАПОВАЛЮК**  
**Карина Володимирівна** викладач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна
- ШУЛДИК**  
**Анатолій Володимирович** кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

**ШУЛДИК**

**Галина Олексіївна**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

**ЯКИМЧУК**

**Борис Андрійович**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

**AUTHORS****ANDRUSYK****Olena**

Postgraduate student of the Department of Psychology  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

**GORENKO****Mariana**

Postgraduate student of the Department of Psychology  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

**HRYNKOVA****Nataliia**

PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

**DANILEVICH****Larisa**

PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

**DIKHTIARENKO****Svitlana**

PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

**DUDNYK****Oksana**

PhD of Psychological, teacher of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

**IVANOV****Valerii**

Teacher of psychological and pedagogical disciplines  
KZ «Balta Pedagogical Vocational College»,  
Postgraduate student of the Department of Psychology  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine

**MISHCHENKO****Maryna**

PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

- 
- OSADCHA**  
**Larysa** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychological and Pedagogical Disciplines of Uman NUS, Uman, Ukraine
- PEREPELIUK**  
**Tetiana** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- POLISHCHUK**  
**Olena** Postgraduate student of the Department of Psychology Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- STOLIAROVA**  
**Olena** teacher of Psychology chair, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- CHUPINA**  
**Kateryna** Postgraduate student of the Department of Psychology Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- SHAPOVALYUK**  
**Karina** Teacher of the department of psychology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- SHULDYK**  
**Anatolii** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- SHULDYK**  
**Halyna** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- YAKYMCHUK**  
**Borys** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine



**КЕРІВНИЦТВО ДЛЯ АВТОРІВ**

Формат – А 4

Поля – 2 см (нижнє) x 2 см (верхнє), 3 см (ліве) x 1,5 см (праве)

Абзац – 1,25 см

Міжрядковий інтервал – 1,5 см

Шрифт – Times New Roman

Кегль – 14.

Назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. Обсяг наукових статей – від 12 сторінок; мова видання – українська, російська або англійська. Список літератури – не більше 10 позицій, мовами оригіналу.

**Структура статті**

*I. Б. Прізвище (повністю)  
науковий ступінь, вчене звання, посада (повністю)  
Місце роботи (ВНЗ, кафедра або організація, відділ),  
місто, країна  
E-mail*

**НАЗВА СТАТТІ**

*Анотація українською мовою (500-600 знаків)*

*Ключові слова українською мовою (5-8 позицій)*

*Англійською мовою  
I. Прізвище (повністю)  
науковий ступінь, вчене звання, посада (повністю)  
Місце роботи (ВНЗ, кафедра або організація, відділ),  
місто, країна  
E-mail*

**НАЗВА СТАТТІ (англійською мовою)**

*Анотація англійською мовою (не менше 1800 знаків)*

*Ключові слова англійською мовою (5-8 позицій)*

**Структура тексту статті:**

- 1. Постановка проблеми.**
- 2. Аналіз останніх досліджень і публікацій.**
- 3. Мета статті.**
- 4. Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.**
- 5. Висновки та перспективи подальших розвідок.**
- 6. Список використаних джерел (ДСТУ 8302:2015)**
- 7. References (АПА стиль - APA (American Psychological Association) style)**

Статтю, рецензію та скан-копію квитанції про оплату відсилати на

e-mail: [grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net), [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)

тел.: +380635787430

**Гриньова Наталія В'ячеславівна**

Більш детальну інформацію можна знайти за веб-адресою:

**[https:// psyj.udpu.edu.ua](https://psyj.udpu.edu.ua)**

**MANUAL FOR AUTHORS**

Format - A 4

Fields - 2 cm (bottom) x 2 cm (upper), 3 cm (left) x 1.5 cm (right)

Paragraph - 1.25 cm

Line spacing - 1.5 cm

Font - Times New Roman

Kegle - 14

The table name is placed above the table. Minimum font size for tables is 8 pt.

The volume of scientific articles - from 12 pages; language of the edition - Ukrainian, Russian or English. References - no more than 10 positions, languages of the original.

**Structure of the article**

*Surname Name.*

*scientific degree, academic rank, position*

*Place of work (university, chair or organization, department),*

*city, country*

*E-mail*

**TITLE OF THE ARTICLE**

*Abstract in Ukrainian (500-600 characters)*

*Keywords in Ukrainian (5-8 words)*

*In English*

*Surname Name.*

*scientific degree, academic rank, position*

*Place of work (university, chair or organization, department),*

*city, country*

*E-mail*

**TITLE OF THE ARTICLE (in English)**

*Annotation in English (1800 characters)*

*Keywords in English (5-8 words)*

**Structure of the article text:**

- 1. Problem statement.**
- 2. Analysis of recent research and publications.**
- 3. The purpose of the article.**
- 4. Presentation of the main material and research results.**
- 5. Conclusions and prospects for further exploration.**
- 6. List of used sources (DSTU 8302: 2015)**
- 7. References (APA style - APA (American Psychological Association) style)**

An article, a review and a scan copy of the receipt for the payment to send to  
e-mail: [grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net), [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)

tel .: +380635787430

Hrynova Nataliia

More information can be found at the web address:

**[https:// psyj.udpu.edu.ua](https://psyj.udpu.edu.ua)**

**ШАНОВНІ КОЛЕГИ!**

Запрошуємо пройти навчання та отримати науковий ступінь «Доктор філософії (PhD)» за спеціальностями 053 Психологія, 231 Соціальна робота, 011 Освітні, педагогічні науки.

Спеціальності	Вступні випробування
053 Психологія	Іноземна мова; Загальна психологія;
053 Психологія *	Іноземна мова; Загальна психологія; Вікова та педагогічна психологія
231 Соціальна робота	Іноземна мова; Соціальна робота;
231 Соціальна робота*	Іноземна мова; Соціальна робота; Соціально-правовий захист
011 Освітні, педагогічні науки	Іноземна мова; Загальна педагогіка;
011 Освітні, педагогічні науки*	Іноземна мова; Загальна педагогіка; Теорія і історія педагогіки

\*вступ за неспорідненою спеціальністю

Подача документів з 10 липня.

Терміни навчання: за денною та заочною формами - 4 роки.

Підготовка здобувачів здійснюється докторами наук, професорами, які мають досвід підготовки кадрів вищої кваліфікації.

Вартість навчання: орієнтовно 15 000. Є можливість державного замовлення.

**Наша адреса:**

20300, Черкаська обл.,  
м. Умань, вул. Садова, 2,  
тел.: +380966258595

<https://fspo.udpu.edu.ua>

Видається в авторській редакції

Підписано до друку Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 10,7

Тираж 50 прим. Замовлення № 3014

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»  
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19, вул. Садова, 2

Свідоцтво об'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 3-51-33, (067) 104-64-88

[vizavi-print/jambo.com](http://vizavi-print/jambo.com)

e-mail: [vizavi008@gmail.com](mailto:vizavi008@gmail.com)

[vizavisadova@gmail.com](mailto:vizavisadova@gmail.com)