

Міністерство освіти і науки України  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»

Факультет історичної і соціально-психологічної освіти  
Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених



## **ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

В и п у с к 7

м. Переяслав  
2020

УДК 159.9.06

Рекомендовано до друку Вченою Радою  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди» (протокол № \_\_ від \_\_\_\_\_ 2020 р.)

### **Редакційна колегія:**

**Хомич Галина Олексіївна** – к.психол.н., професор, завідувач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» – головний редактор.

**Гуріна Зоя Володимирівна** – к.психол.н., доцент, доцент кафедри психології, заступник завідувача кафедри психології з навчальної роботи, заступник декана факультету історичної і соціально-психологічної освіти з виховної роботи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» – заступник головного редактора.

**Герасіна Світлана Вікторівна** – к.психол.н., доцент кафедри психології, заступник завідувача кафедри психології з наукової роботи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» – член редакційної колегії

**Ніколасв Леонід Олегович** – к.психол.н., доцент кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» – комп'ютерна верстка та дизайн.

**Руденко Оксана Володимирівна** – к.психол.н., доцент, доцент кафедри психології, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» – член редакційної колегії.

**Чижма Діана Миколаївна** – к.психол.н., доцент кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» – член редакційної колегії.

**Дереча Алла Анатоліївна** – методист навчально-наукового центру забезпечення якості освіти, старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» – відповідальний секретар.

**Шамардак Юлія Андріївна** – старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» – член редакційної колегії.

Перспективи розвитку сучасної психології: збірник наукових праць.  
Випуск 7. Переяслав : ПХДПУ, 2020. 238 с.

У збірнику висвітлено актуальні питання розвитку психології в сучасному науково-інформаційному просторі; здійснено аналіз чинників психологічного розвитку особистості, вікових та індивідуальних особливостей її становлення; окреслено перспективні напрямки та засоби активізації внутрішніх ресурсів особистості.

Відповідальність за зміст, добір та викладення фактів у статтях несуть автори. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції.

© Автори статей, 2020

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Борсук С.М., Дереча А.А.</b> Психологічні особливості професійно важливих якостей майбутніх психологів на етапі фахового навчання.....                             | 6  |
| <b>Васьковська К.В., Видолоб Н.О.</b> Емпіричне дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти..... | 13 |
| <b>Возняк Ю.Ю., Волженцева І.В.</b> Особливості регуляції психічних станів студентів методом гелотології.....                                                         | 20 |
| <b>Врагова Н.С.</b> Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: зміст, структура та методи вивчення.....                                  | 26 |
| <b>Герасименко В.В., Гуріна З.В.</b> Особливості корекційно-розвивальної роботи з розвитку сприймань у дітей з розладами аутистичного спектру.....                    | 31 |
| <b>Глущенко О.М., Василькевич Я.З.</b> Психологічні особливості різних видів обдарованості школярів.....                                                              | 37 |
| <b>Дідоша В.І.</b> Психологічні особливості становлення моральних форм поведінки дитини дошкільного віку.....                                                         | 42 |
| <b>Дмитренко Т.А., Герасіна С.В.</b> Роль емоційного інтелекту у щасливих подружніх взаєминах.....                                                                    | 48 |
| <b>Дрик О.О., Ніколаєв Л.О.</b> Формування комунікативної компетенції менеджерів з продажу засобами тренінгу.....                                                     | 54 |
| <b>Єфремова І.І., Гуріна З.В.</b> Вплив вікових особливостей керівника на його управлінську діяльність.....                                                           | 59 |
| <b>Задунайська В.Ю., Хомич Г.О.</b> Психологічні детермінанти проявів агресії у вихователів.....                                                                      | 64 |
| <b>Захаренко Н.М., Чижма Д.М.</b> Теоретичні аспекти проблеми комп'ютерної ігрової залежності в юнацькому віці.....                                                   | 69 |
| <b>Керекеза І.М.</b> Емпіричне дослідження динаміки креативності в підлітковому віці.....                                                                             | 73 |
| <b>Кикоть Ю.В., Руденко О.В.</b> Психологічне благополуччя особистості у контексті сучасної психологічної науки.....                                                  | 80 |
| <b>Костира С.М.</b> Емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників розвитку креативності в молодшому шкільному віці.....                                      | 86 |

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Котляренко О.О., Ніколаєв Л.О.</b> Особливості ціннісного компоненту особистісної зрілості студентів-психологів.....                         | 93  |
| <b>Кучеренко О.В., Сапіга С.В.</b> Соціально-педагогічна профілактика булінгу у закладах загальної середньої освіти.....                        | 100 |
| <b>Левченко Д.А., Швед О.В.</b> Соціально-педагогічна профілактика сексуального насильства щодо дітей.....                                      | 105 |
| <b>Мамедова В.В.</b> Психологічна готовність до навчання дітей старшого дошкільного віку у контексті нової української школи                    | 110 |
| <b>Мельник Д.М., Герасіна С.В.</b> Способи творчого самовираження осіб з інвалідністю.....                                                      | 118 |
| <b>Москалик В.В., Хомич Г.О.</b> Екзистенційні практики: методологічні основи та сфера застосування.....                                        | 123 |
| <b>Овчаренко В.П., Волженцева І.В.</b> Сугестія як засіб впливу на психіку людини.....                                                          | 131 |
| <b>Осаулко С.Л., Грейліх О.О.</b> Вплив іміджу викладача закладу вищої освіти.....                                                              | 141 |
| <b>Пархоменко О.А.</b> Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх психологів.....                                  | 146 |
| <b>Перепелиця О.О., Чернякова О.І.</b> Виховання безпечної поведінки дітей старшого дошкільного віку засобами валеологічної етнопедагогіки..... | 153 |
| <b>Пушняк А.В., Грейліх О.О.</b> Теоретичний аспект вивчення проблеми батьківського ставлення як чинника особистісного розвитку підлітка.....   | 161 |
| <b>Сабадаш А.М., Ніколаєв Л.О.</b> Психологічні особливості лідерських якостей керівника.....                                                   | 169 |
| <b>Склярєнко С.Р., Ніколаєв Л.О.</b> Психологічні особливості емпатії особистості у період дорослішання.....                                    | 177 |
| <b>Стоцька І.В., Попова О.В.</b> Особливості врахування емоційно-психологічного стану клієнтів у соціальній роботі з безробітними.....          | 185 |
| <b>Сушко Д.Д.</b> Наукові концепції виникнення співзалежності.....                                                                              | 190 |
| <b>Талавір Н.О., Гуріна З.В.</b> Психологічна характеристика особистісних чинників партнерських подружніх стосунків.....                        | 195 |

|                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Тимощук О.Я., Василькевич Я.З.</b> Розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку.....                                                                   | 201 |
| <b>Тіцька В.А., Грейліх О.О.</b> Особливості емоційного вигорання у військовослужбовців.....                                                                              | 206 |
| <b>Царьова М.П., Гуріна З.В.</b> Особистісні чинники психологічної сумісності молодого подружжя.....                                                                      | 213 |
| <b>Цимбалюк Ю.І., Попова О.В.</b> Особливості формування професійної ідентичності в умовах сучасного педагогічного університету у студентів різних напрямів навчання..... | 218 |
| <b>Шаменко Р.В., Волженцева І.В.</b> Чинники, що впливають на прояв акцентуацій характеру підлітків.....                                                                  | 224 |
| <b>Шамне А.В., Руденко О.В.</b> Внутрішньоособистісний конфлікт як маркер розуміння сутності особистості в західній психології.....                                       | 229 |
| <b>Юдик К.О., Клішевич Н.А.</b> Девіантна поведінка підлітка як спосіб самоствердження.....                                                                               | 235 |

УДК 159.942]:378.147:159-051

**Борсук Світлана Миколаївна**  
*магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія*

**Дереча Алла Анатоліївна**  
*старший викладач кафедри психології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА ЕТАПІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ**

**Анотація.** *Стаття присвячена дослідженню проблеми професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога: шляхом теоретичного вивчення виокремлено професійно важливі якості особистості психолога; підібрано комплекс методів їх дослідження; емпірично встановлено психологічні особливості професійно важливих якостей психологів на етапі фахового навчання.*

**Ключові слова:** *професійно важливі якості, комунікативні якості, ціннісний компонент професійно важливих якостей особистості, емпатія, рефлексивність.*

**Актуальність дослідження.** Підготовка майбутнього практичного психолога спрямована в основному на отримання студентами теоретичних знань, засвоєння спеціальних умінь та оволодіння техніками. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість на надання психологічної допомоги іншим передбачає те, що основним у його роботі, окрім професійної компетентності, має бути його особистість: самооцінка, цінності, образ себе та оточуючого середовища тощо. Тому невід'ємною структурою у процесі навчання майбутнього практичного психолога повинно бути формування та вдосконалення його особистісних і професійно важливих якостей [6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формуванню професійних якостей особистості присвячені дослідження А. Альбуханової-Славської, В. Асєєва, Н. Кузьмін, Є. Рогова, Е. Зеєра й ін. [5]. Автори професійні якості особистості виділяють як такі, що забезпечують їй оволодіння на досить високому рівні тією чи іншою професією, якісне виконання фахової діяльності і подальше професійне зростання.

**Мета статті** полягає у теоретичному виокремленні та емпіричному дослідженні професійно важливих якостей особистості психолога на етапі його фахового навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Специфіка виконання фахової діяльності психолога, на нашу думку, має визначатися змістом його професійної кваліфікованості: психодіагностичної, психоконсультативної, психотерапевтичної чи тренінгової. Слід мати на увазі те, що психолог контактує з внутрішнім світом іншої людини. Тому йому необхідно володіти такими особистісними характеристиками і професійно значущими якостями, які б дозволяли створювати комфортні, довірливі, сприятливі умови для розкриття внутрішнього світу людини, яка звернулась по допомогу і готова була прийняти запропоновані психологом зміни власної особистості [1].

Теоретичний аналіз досліджень означеної проблеми показав, що більшість дослідників професійно важливими якостями психолога вважає: гуманізм, емоційну чутливість, соціальну зрілість, мотивованість, пластичність і динамічність мислення, багатий словниковий запас, збалансованість та гармонійність рис особистості, відсутність внутрішніх конфліктів, оптимізм, високу працездатність та дисциплінованість, сталість і адекватність самооцінки, здатність до самовдосконалення та самопізнання, самокритичність, розвинене почуття власної гідності тощо. Цей комплекс професійно важливих якостей може бути покладений в основу створення ідеальної чи еталонної моделі висококваліфікованого фахівця і гармонійно розвиненої особистості психолога [4].

Нами проводилося дослідження на базі Київського університету імені Бориса Грінченка. У ньому були задіяні 22 студенти 2-го курсу денної форми навчання інституту людини (спеціальність 053 Психологія).

За «Методикою багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (№187)» ми досліджували такі професійно значущі якості особистості майбутніх психологів: комунікативні якості (А, Н, L, Q4), інтелектуальність, креативність (В, М, Q1), моральність (I, N).

Так як при інтерпретації результатів дослідження особлива увага надається тим факторам, які на «профілі особистості» є «піками» профілю (тобто, мають найбільш високі і низькі значення), ми проаналізували наступні шкали: F, I, M, Q<sub>2</sub> на «негативному» полюсі перебувають у межах від 1 до 3 стенів; В, С, G, L, Q<sub>1</sub>, Q<sub>4</sub> – на «позитивному» полюсі – в межах від 8 до 10 стенів.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що досліджувані студенти-психологи володіють такими якостями:

- мають абстрактне мислення, кмітливі, здатні швидко навчатися, характеризуються стійкістю інтересів;
- стримані, працелюбні, емоційно зрілі;
- розсудливі, обережні, мовчазні;
- високо занепокоєні, песимістичні у сприйнятті дійсності;
- низька емоційна забарвленість і динамічність спілкування;
- осмислено дотримуються норм і правил поведінки, наполегливі у досягненні мети;

- мають високу регуляцію нормами і заборонами поведінки і стосунків з оточенням різними;
- мужні, самовпевнені, розсудливі, реалістичні в судженнях;
- практичні, дещо жорстокі, суворі, черстві відносно оточуючих (нерозвинена здатність до емпатії, співчуття, співпереживання і розуміння інших людей);
- підозрілі, зарозумілі, інтереси спрямовані на самого себе, егоцентричні;
- залежні від групи, орієнтуються на соціальне схвалення.

За методикою «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості» (С. Петрова) ми досліджували ціннісний компонент професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога (рис.1).

Результати дають підстави стверджувати, що у досліджуваних студентів-психологів виявлено:

- прагнення до матеріального благополуччя в житті, до грошей, значущість матеріального боку життя;
- орієнтацію на спрощені методи існування, на веселе, легке, радісне життя, потребу в душевному комфорті;
- пасивне очікування, оптимістичний фаталізм;
- переважаючу потребу в спілкуванні, дружбі, спрямованість на взаємодію, комунікацію у респондентів.
- низьку потребу у виконанні роботи, низьку спрямованість на працю, низьку орієнтація на досягнення поставленої мети через подолання труднощів;
- помилкове уявлення про працю, невпевненість в собі, в своїх силах при виконанні будь-якого виду діяльності;
- орієнтацію особистості на дотримання групових і соціальних норм, соціальну ідентифікацію, відповідальність, довіру до законодавства;
- орієнтацію на дотримання моральних норм, бажання жити по правді, совісті, справедливості, відносно духовної діяльності;
- потребу в досягненні, орієнтацію на розвиток, самовизначення;
- значущу потребу в повазі, авторитеті серед людей, у визнанні, у лідерстві;
- невиражену потребу в активному подоланні труднощів, невиражене прагнення боротись з життєвими обставинами, особливо, якщо це пов'язано з ризиком;
- позитивне ставлення до людей, віра в їх доброту;
- потребу в уникненні неприємностей щодо зовнішнього оточення, погроз, небезпеки;
- бажання орієнтуватись на себе, турбуватись про себе без шкоди для інших.



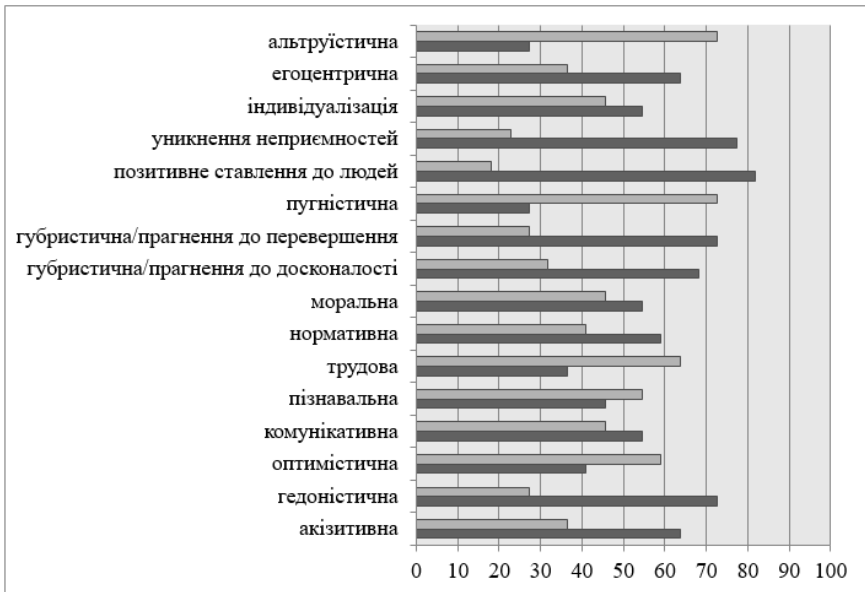


Рис. 1. Усереднені показники за методикою «Діагностика полімотиваційних тенденцій «Я-концепції» особистості» (С. Петрова)

За методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (за І. Юсуповим) ми досліджували емпатію як професійно значущу якість особистості майбутніх психологів (рис. 2). Емпатія у досліджуваних майбутніх психологів має досить низький рівень вираження. Дуже високого рівня не було виявлено.

Високий рівень прояву емпатії виявлено лише у 9,1 % респондентів. Такі досліджувані з непідробним інтересом ставляться до людей, їм подобається «читати» інших, заглядати в їх майбутнє. Вони емоційно чуйні, швидко встановлюють контакти та знаходять спільну мову. Оточуючі цінують їх за щиросердність. Вони намагаються не допускати конфліктів, знаходити компромісні рішення. Добре переносять критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Віддають перевагу праці з людьми, ніж поодинці. Постійно потребують схвалення своїх дій з боку оточуючих.

Середній рівень розвитку емпатії виявлено у 36,4% досліджуваних. Таких осіб можна віднести до числа «товстошкірих», утім, як і до особливо чутливих осіб. У взаєминах із людьми враження про них складають насамперед за вчинками, менше цікавлячись їх мотивами. Здебільш тримають прояв своїх емоцій під контролем. Уважні до співрозмовника, намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак при зайвому виявленні ним

почуттів утрачають терпіння. У них немає розкнутості почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю оточуючих та є перешкодою у становленні повноцінних взаємин співробітництва з іншими.

Низький рівень розвитку емпатії виявлено у 45,4% майбутніх психологів. Ця категорія осіб відчуває суттєві труднощі у встановленні контактів з оточуючими, їм дискомфортно в гучних компаніях. Для них незрозумілі емоційні прояви з боку оточуючих, вони ставляться до них з іронією. Таким досліджуванам часто важко першими розпочати розмову, особливо з незнайомими людьми. Їх взаємини з оточуючими формалізовано, побудовано за статусно-рольовим принципом.

Також серед майбутніх психологів виявлено таких, що мають дуже низький рівень розвитку емпатії – 9,1%. Надмірне центрування на власній персоні створює труднощі у їх порозумінні з оточуючими. Вони є прихильниками точних формулювань і раціональних вирішень. Віддають перевагу роботі, де контакти з людьми зведено до мінімуму. Можуть бути високопродуктивними в індивідуальній роботі, однак у взаємодії з іншими виглядають далеко не у кращому світлі. Болісно сприймають критику на свою адресу.

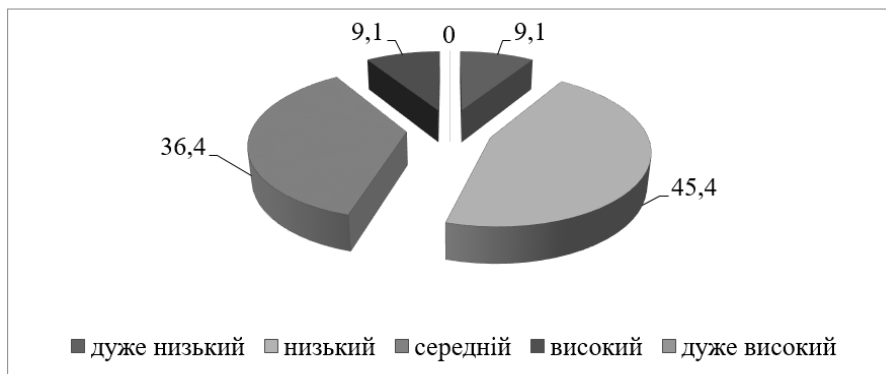


Рис.2. Усереднені показники емпатії студентів-психологів за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» І. Юсупова

Методика передбачає аналіз прояву емпатійних тенденцій досліджуваних за 6-ма шкалами: емпатія до батьків, емпатія до тварин, емпатія до дітей, емпатія до людей похилого віку, емпатія до героїв художніх творів та емпатія до незнайомих чи малознайомих людей (рис. 3).

Найменш розвиненою у досліджуваних є емпатія до дітей – не виявлено високого і дуже високого рівнів. Також слід відмітити емпатію до людей похилого віку. У одного досліджуваного дна тенденція виражена на дуже високому рівні.

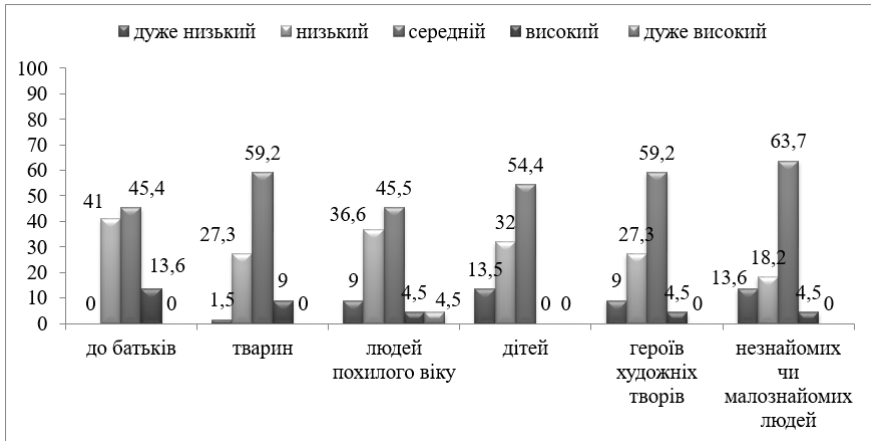


Рис.3. Рівні прояву емпатійних тенденцій студентів-психологів за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» І. Юсупова

За методикою «Визначення рівня рефлексивності» (за А. Карповим, В. Пономарьовою) ми діагностували рефлексивність як професійно важливу якість особистості майбутнього психолога (рис. 4). Можемо стверджувати про достатній рівень рефлексивності як професійно важливої риси особистості у досліджуваних майбутніх психологів.

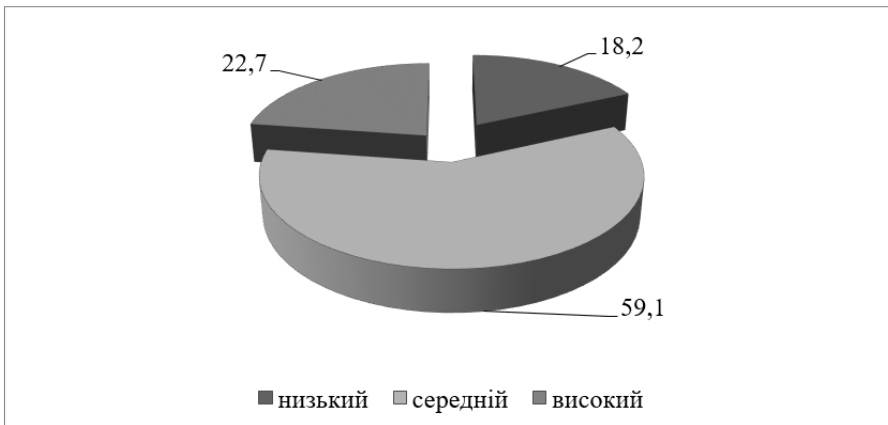


Рис. 4. Показники рефлексивності як професійно важливої якості особистості студентів-психологів за методикою «Визначення рівня рефлексивності» (за А. Карповим, В. Пономарьовою)

Крім того, що ми визначили рівні розвитку рефлексивності особистості студентів-психологів (загальний показник), ми встановили види переважаючої особистісної рефлексії досліджуваних при різних рівнях прояву загальної рефлексивності (ретроспективної, ситуативної, перспективної та рефлексії спілкування і взаємодії з іншими людьми). У респондентів домінуючою є перспективна рефлексія. Перспективна рефлексія включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про час діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів, конструйованих на майбутнє. На другому місці за частотою використання досліджуваними вибірки є ретроспективна рефлексія. Ретроспективна рефлексія слугує для аналізу та оцінки виконаної діяльності, подій, що мали місце в минулому. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого минулого досвіду, зачіпаються передумови, мотиви, умови, етапи і результати діяльності або її окремі етапи. Ця форма може служити для виявлення можливих помилок, пошуку причини власних невдач і успіхів.

Досліджувані студенти-психологи не схильні до ситуативної рефлексії. Ситуативна рефлексія постає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок» і забезпечує безпосереднє включення суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається в певний момент, тобто здійснюється рефлексія «тут» і «тепер». Розглядається здатність суб'єкта співвідносити власні дії з предметною ситуацією, координувати, контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов.

Найменш використовуваною є рефлексія спілкування і взаємодії з іншими оточуючими.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Формування особистості професіонала здійснюється впродовж усього його професійного життя: починається із виникнення мотиву освоїти певний вид діяльності; продовжується підготовкою у вищому навчальному закладі професійною діяльністю за фахом й досягненням високого рівня професійної майстерності та зрілості. У цьому ж процесі професійного розвитку – професіогенезі, який є досить складним і тривалим, зароджуються та вдосконалюються професійно важливі якості.

Результати проведеного емпіричного дослідження особливостей професійно важливих якостей психологів (комунікативні якості, інтелект, креативність, ціннісні якості, емпатія, рефлексивність) вказують на необхідність проведення тренінгової роботи з підвищення рівня емпатійності досліджуваних студентів. Низький рівень їхньої емпатійності може бути зумовлений впливом внутрішніх (особистісні установки, наявність емпатійного досвіду) та зовнішніх чинників (умови соціального оточення, стиль виховання в сім'ї), а також особливостями системи підготовки психологів-практиків (орієнтація на опанування академічних знань, а не на розвиток особистісного потенціалу студентів, формування професійно необхідних умінь та навичок).

**Список використаних джерел**

1. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие. Москва. Изд-во Московского психол.-соц. института, 2004. 464 с.
2. Ортікова Н. В. Організаційно-психологічні умови розвитку конкурентно значущих якостей майбутніх психологів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова*; редкол.: Євтух В.Б., Булах І.С., Бех В.П. та ін. Вип. 9 / відп. ред. В.Б. Євтух. Київ, 2012. С. 197-203.
3. Петришин В. В. Формування професійно значущих якостей студентів-психологів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2014. №1. С.149-160.
4. Романова Ю. В. Професійно важливі якості як сутнісна складова кар'єрного потенціалу психолога. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?) (дата звернення: 12.09.2020).
5. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: збірник наукових праць*. Вип. 3. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. С. 35-41.
6. Шевченко Н. Ф. Підготовка практичних психологів, особистісні та професійні якості фахівців. *Психологія : зб. наук. праць КНПУ ім. Драгоманова*. 2002. № 7. С. 34-38.

**УДК 159.942.5-053.4**

**Васьковська Каріна Вікторівна**  
*магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія*

**Видолоб Наталія Олексіївна**  
*кандидат психологічних наук, доцент  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав*

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО  
ВІКУ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті представлено дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти. На основі теоретичного аналізу було виокремлено критерії і показники адаптації. Підібрано комплекс методів емпіричного вивчення означеної проблеми та представлено результати їх апробації.

**Ключові слова:** адаптація, соціально-психологічна адаптація, дезадаптація, ранній вік, форми спілкування, тривожність.

**Актуальність дослідження.** На сьогоднішній день однією з актуальних проблем у психологічній науці є дослідження феномену соціально-психологічної адаптації. Особлива увага приділяється дітям раннього дошкільного віку, оскільки процес звикання до умов дошкільного навчального закладу є досить складним. Заклад дошкільної освіти є першим виховним закладом, першим поза сімейним інститутом, з яким діти вступають у контакт. У зв'язку з цим успішна соціально-психологічна адаптація дітей раннього віку до умов дошкільного закладу є однією з важливих умов психічного і фізичного здоров'я, а також гармонійного розвитку дітей. Зміни соціального середовища у ранньому віці можуть призвести до того, що адаптація відбувається довше і важче, частіше супроводжується хворобами. Тому без належної організації процесу адаптації до умов закладу дошкільної освіти, дітям будь-якого віку складно починати відвідувати дитячий садок [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням проблеми соціально-психологічної адаптації займалися Г. Айзенк, Г. Гартман, А. Маслоу, Ф. Березін, В. Медведєв, А. Налчаджан, Ж. Піаже, А. Ріан, Л. Виготський, А. Петровський, О. Леонт'єв, Д. Ельконін, А. Запорожець та ін. Питання адаптації до дитячого закладу відображено в працях Н. Захарова, Н. Аксаріна, Л. Якименко, С. Нечай.

**Мета статті** полягає у теоретичному вивченні та емпіричному дослідженні особливостей психологічної адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Адаптація як психологічний феномен є достатньо висвітленою у зарубіжній та вітчизняній психологічній літературі. Поняття адаптації в його загальному сенсі означає пристосування до різних умов середовища й сходить коріннями до латинського слова «*adaptio*» – пристосування. Тобто основним завданням адаптаційного процесу є застосування можливостей людського організму з метою його пристосування до різних процесів природного й соціального середовища. Таким чином, під адаптацією розуміють сам процес пристосування, спрямований на досягнення гармонії між індивідуумом і соціумом [4].

При вступі дитини раннього віку в дитячий садок з'являється проблема її адаптації до нових умов, тому що адаптаційні можливості дитини обмежені. У дитини виникає так званий «адаптаційний синдром», який є наслідком її психологічної неготовності до виходу з сім'ї [5].

*Ранній вік (від одного до трьох років)* посідає особливе місце в загальній історії психічного розвитку особистості. На нервову систему і психіку дитини впливають будь-які зміни в стані її здоров'я. У маленьких дітей досить нестійкий емоційний стан. Розставання з рідними і будь-яка

зміна звичного для неї способу життя може викликати страхи і негативні емоції. Коли дитина тривалий час перебуває в стресовому стані - це може призвести до розвитку неврозу й уповільнення темпу психофізичного розвитку [3].

Успішна адаптація залежить від багатьох чинників – стану здоров'я дитини, розвитку навичок спілкування, особливостей її нервової системи, а також від грамотних дій батьків і співробітників дитячого садка. Заклад дошкільної освіти – це щабель, на якому дитина отримує перший досвід взаємодії з іншими людьми і намагається знайти місце серед них, вчитися жити у злагоді з самою собою і оточуючими.

На основі проведеного теоретичного аналізу для емпіричного вивчення рівнів адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти нами було визначено наступні критерії та показники адаптації:

- фізіологічні показники (загальний стан організму, частота та тривалість захворювань, особливості апетиту, рухова активність, особливості процесу засипання, перебігу та тривання денного сну);
- ставлення до пізнавальної діяльності (активність в ігровій діяльності, інтерес до навчально-виховного процесу);
- комунікативна діяльність (мовна активність, взаємодія з дорослими та з однолітками, соціальні навички);
- характеристика емоційних станів (поведінка дитини в момент розлучення з батьками, загальний емоційний стан, мотиваційна готовність до відвідування дошкільного навчального закладу, перевага негативних чи позитивних емоцій).

Відповідно до цього та вікових особливостей, досліджуваних нами, було підібрано психодіагностичний інструментарій для емпіричного вивчення означеної проблеми:

- анкета для батьків «Психолого-педагогічні параметри визначення готовності надходження дитини в дошкільний заклад» (К. Печора);
- методика діагностики адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти «Лист адаптації» (А. Остроухова) для вихователів;
- методика діагностики форм спілкування за М. Лісіною (модифікація Л. Дубініної);
- методика діагностики тривожності Р. Сірса.

Дослідження проводилось на базі закладу дошкільної освіти № 805 міста Києва. Вибірку склали 20 дітей першої молодшої групи «Бджілка» віком від двох років до двох років шести місяців, які вступили до закладу дошкільної освіти у вересні 2019 року.

Нижче наведемо результати емпіричного дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти. До дослідження було залучено їх батьків і використано анкету «Психолого-педагогічні параметри визначення готовності

## Перспективи розвитку сучасної психології

надходження дитини в дошкільний заклад» (К. Печора). Отримані дані представлено на рис. 1.

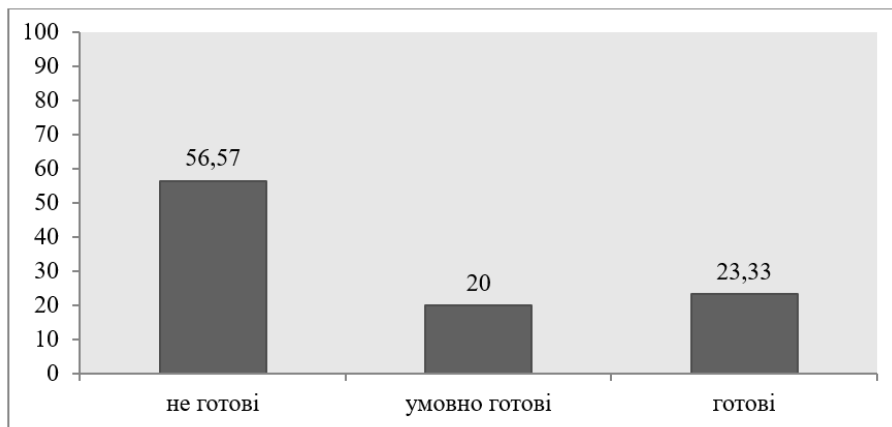


Рис. 1. Рівні готовності дітей раннього віку до відвідування закладу дошкільної освіти на думку їхніх батьків

Відповідно до результатів анкетування можна говорити про те, що 56,57 % досліджуваних не готові до вступу в заклад дошкільної освіти, а отже, у них адаптація проходить важко, що супроводжується порушенням апетиту, сну, поганим емоційним фоном. Дитина буде часто хворіти, втрачати вже наявні звички, може наступити як фізичне, так і психічне виснаження організму.

23,33 % обстежуваних готові до вступу в дошкільний заклад. Це означає, що адаптація буде проходити легко, до 15 днів. Дитина буде адекватно поводитися в колективі, хворіти не частіше, ніж звичайно.

20 % обстежуваних дітей умовно готові до дошкільного закладу, що може супроводжуватися також порушенням сну, апетиту, зрушення нормалізуються протягом місяця, при цьому дитина на короткий час втрачає у вазі, може наступити захворювання тривалістю 5-7 днів, є ознаки психічного стресу.

Також у дослідженні взяли участь вихователі груп, які набирали дітей раннього віку. Зведені результати за методикою діагностики адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти «Лист адаптації» (А. Остроухова) подані на рисунку 2.

У 31,25% респондентів адаптація знаходиться на високому рівні. Діти з таким рівнем легко йдуть на контакт з дорослими та однолітками, мають спокійний сон, хороший апетит. Такі діти з легкістю відпускають батьків, з захопленням включаються в ігровий та виховний процес.



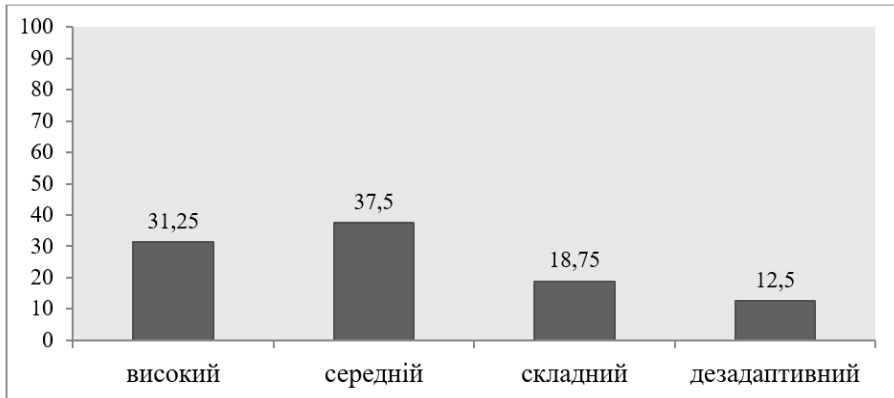


Рис.2. Розподіл рівнів адаптації серед досліджуваних дітей раннього віку за методикою «Лист адаптації» А. Остроухової

У 37,5% досліджуваних дітей рівень адаптації є середнім, що є цілком допустимим показником. Періодично з'являються невеликі труднощі у спілкуванні з однолітками. Їм буває важко дотримуватися режиму, з'являються труднощі зі сном та харчуванням.

У 18,75% дітей раннього віку процес адаптації проходить непросто і характеризується як складний. У них простежується неспокійний сон і поганий апетит, знижується активність. Вони емоційно нестабільні, дуже засмучуються через будь-яку дрібницю, погано йдуть на контакт з однолітками.

У 12,5% досліджуваних виявлено дезадаптацію. Такі діти важко йдуть на контакт з дорослими та однолітками, погано засинають, мають поганий апетит. Підвищені тривожність і плаксивість. Важко відлучаються від батьків. Такий процес адаптації може бути через невідповідність дитини батьками до дитячого садка. Такі діти не навчені спілкуватися, вони бояться нових людей, їх лякає нова обстановка, відсутність батьків протягом тривалого часу.

Результати за методикою діагностики форм спілкування М. Лісіної (модифікація Л. Дубініної) представлено на рис. 3.

Отримані індивідуальні дані дали можливість виявити у досліджуваній групі таку форму спілкування як ситуативно-ділову (спільна гра) – 78 %, яка є характерною для даного віку, і форму спілкування – позаситуативно-пізнавальну (читання книг, спільна гра) – 22 %. Позаситуативно-особистісне спілкування (бесіда) діти не вибрали. Тобто, переважна більшість дітей обирали ігрову ситуацію, не проявляючи інтересу до пізнавального і особистісного спілкування.

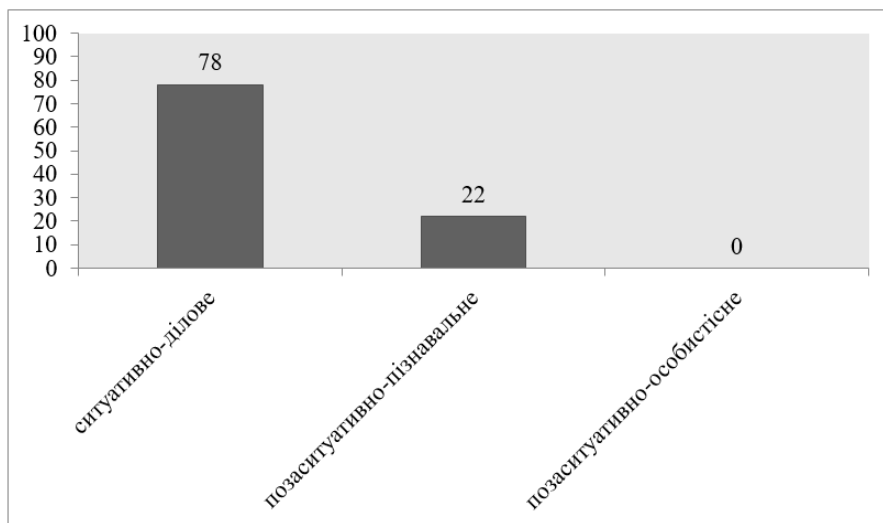


Рис.3. Особливості форм спілкування дітей за методикою діагностики форм спілкування М. Лісіної

Однією з ознак адаптації або дезадаптації є вираженість тривожності. Чим нижчою вона є, тим вищим є рівень адаптованості дітей до умов закладу дошкільної освіти. Результати методики діагностики тривожності, що включає спостереження (методика Р. Сірса), представлено на рисунку 4.

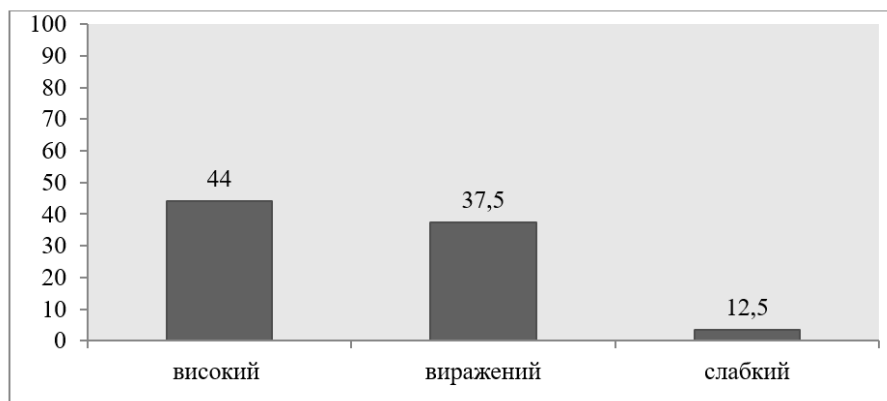


Рис. 4. Розподіл рівнів тривожності серед досліджуваних дітей раннього віку за методикою Р. Сірса

Як бачимо, високий рівень тривожності спостерігається у 44 % респондентів. Діти відчувають себе в дитячому садку некомфортно. Вони простягаться додому, хочуть до мами. Дитячий садок їм здається місцем, повним небезпек. З дітьми контакти не налагоджено, їм важко дається процес гри.

Виражений рівень тривожності виявлено у 37,5 % дітей раннього віку. Такі діти недостатньо адаптувалися до умов закладу дошкільної освіти, їм важко розлучатися вранці з батьками. Вони плаксиві, харчування не налагоджено.

Слабкий рівень тривожності виявлено у 12,5 % респондентів. Такі діти адаптувалися до умов закладу дошкільної освіти. Вони дотримуються режиму дня, з задоволенням йдуть зранку в дитячий садок, граються іграшками. Мають добрий апетит.

Таким чином, результати діагностики тривожності показали, що більшість дітей молодшого дошкільного віку мають високу тривожність, яка виражається в плаксивості, уразливості, напруженості, труднощі включення в діяльність.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз отриманих за всіма використаними методиками даних, дозволяє співвіднести їх зі змістовною характеристикою і зробити наступні висновки:

- до низького рівня віднесено 40 % досліджуваних дітей. Для них характерні агресивно-руйнівні реакції, спрямовані на вихід із ситуації (руховий протест, агресивні дії), активний емоційний стан (плач, обурений крик). В однієї дитини була відсутня активність, ініціативність при більш-менш виражених негативних реакціях (тихий плач, пхикання, відмова від активних рухів, відсутність спроб до опору, пасивне підпорядкування, пригніченість, напруженість);

- до середнього рівня віднесено 50 % дошкільників. Їхній емоційний стан є нестабільним: новий подразник спричиняє повернення до негативних емоційних реакцій. Однак при емоційній підтримці дорослого вони виявляли пізнавальну і поведінкову активність, їм легше адаптувалися до нової ситуації;

- до високого рівня було віднесено 10 % досліджуваних дітей. У них переважав радісний або стійко-спокійний емоційний стан. Вони активно контактували з дорослими, з дітьми, навколишніми предметами, швидко адаптувалися до нових умов (незнайомий дорослий, нове приміщення, спілкування з групою однолітків).

Таким чином, переважна більшість дітей не готові до вступу в заклад дошкільної освіти. Це означає, що вони будуть відчувати труднощі в процесі адаптації. Можна стверджувати, що адаптація дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти вимагає для свого розвитку спеціально розробленої психолого-педагогічної програми. З ними потрібно проводити роботу з адаптації: налагодження взаємин з дорослими, відносин з дітьми, формування культурно-гігієнічних навичок, розвиток предметно-маніпулятивної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Ахметзянова А.И. Феномен социально-психологической адаптации в отечественной и зарубежной науке: история изучения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-nauke-istoriya-izucheniya> (дата звернення: 09.09.2020).
2. Бочаріна Н. О., Мазур О. О. Особливості психологічної адаптації дітей раннього віку. *Молодий вчений*. 2017. №4. С.228-232.
3. Мушинський В. Особливості адаптації дітей до умов дитячого закладу. *Психолог*. 2004. №25-26. С. 3-12.
4. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. Ереван: АН Арм. ССР, 1988. 262 с.
5. Шаталова О.В. Адаптація дітей раннього віку до умов дитячого навчального закладу. *Проблеми експериментальної та кризової психології*. 2013. Вип.14. Частина 1. С. 326-332.

УДК: 159.952.3

**Возняк Юлія Юріївна**

*магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія*

**Волженцева Ірина Вікторівна**

*доктор психологічних наук, професор, академік УТА  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав*

### ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ МЕТОДОМ ГЕЛОТОЛОГІЇ

**Анотація.** У статті розглянуто підходи науковців щодо методів регуляції психічних станів, характерних для студентів у ситуації навчальної діяльності. Проаналізовано, яким чином психічні стани студентів впливають на їхню навчальну діяльність. Розглянуто основні напрями гелотології та розкрито особливості регуляції психічних станів особистості методом гелотології.

**Ключові слова:** регуляція, психічні стани, навчальна діяльність, гумор, гелотологія.

**Актуальність дослідження.** На сьогоднішній день тенденція інтенсифікації, гуманізації й оптимізації навчання, що виникла внаслідок

зростання обсягів навчальної інформації у вищому навчальному закладі, пов'язана з великими витратами нервово-психічної енергії студентів. Сьогодні більшості студентів властиві загальна емоційна напруженість, що виявляється в тривожності, підвищенні неконтрольованої агресивності, небажанні спілкуватися, швидкій стомлюваності.

Проблема психічних станів особистості та їхньої регуляції вивчалась багатьма дослідниками, але фактори, що впливають на регуляцію психічних станів студентів в навчальному процесі, ще недостатньо вивчені. Також практично відсутні роботи, присвячені розкриттю психологічних механізмів розвитку функціональних психічних станів в навчальній діяльності студентів та їхньої динаміки в процесі навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми психічних станів і їх регуляції у навчальній діяльності присвячені дослідження І. Волженцевої, О. Вороніної, Т. Кириленко, М. Кузнецьова, О. Кузнецьова, В. Натарова, О. Прихорова, Ю. Сосновікової та інших вчених.

Засновником гелотології вважається У. Фрай, який проводив дослідження щодо впливу сміху. Також відомими дослідниками-гелотологами є L. Berk, P. Ekman, I. Papousek, R. Provine, Rodden, W. Ruch, B. Wild. У дослідженнях зазначених авторів було доведено, що під час сміху в організмі людини виділяються нейромедіатори та гормони-катехоламіни, адреналін та норадреналін, які допомагають нейтралізувати відчуття фізичного болю у тілі. Поряд із такими катехоламінами як дофамін (гормон задоволення), відбувається викид ендорфіну (гормону радості) та серотоніну (гормону щастя). Підходи до розуміння гумору як механізму особистісної регуляції було розроблено М. Бороденком, Н. Дєдовим, І. Домбровською, Д. Леонтьєвим та ін. Зв'язок гумору з факторами особистості розглядається у психологічних працях R. Martin, J. Dobbin, з інтелектом – у дослідженнях Є. Ільїн, А. Петровського, G. Greengross, D. Howtrigan, S. Kaufman, A. Kozbelt, M. Bromley, G. Geher, G. Miller. Розглядають гумор у контексті вивчення емоційно сильних властивостей особистості Е. Носенко, О. Опихайло, W. Ruch.

Дослідження проблеми регуляції психічних станів студентів є актуальним завданням сучасної психології, оскільки від його розв'язання залежить ефективність навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Важливим є вивчення особливостей регуляції емоційної сфери студентів у напружених ситуаціях навчальної діяльності, які обумовлені, насамперед, стресами екзаменаційного періоду, і можуть призвести до високої напруженості психічних функцій, негативних психічних станів, посилення тривоги.

**Мета статті** полягає у розкритті особливостей прояву психічних станів студентів та впливу методу сміхотерапії (гелотології) на їх регуляцію.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення психічних станів суб'єктів навчальної діяльності має особливе значення для психологічної науки,

оскільки саме вони є регуляційною реальністю їх особистості. Психічні стани у вітчизняній психології розглядаються як якісно однорідні прояви всіх психічних компонентів у певний проміжок часу і виступають як єдність, цілісність всіх психічних елементів. Така цілісність характеризується відносною стабільністю, особливою структурою, змістом. У психічних станах знаходить своє вираження міра активності функціонування психіки людини, що виступає інтенсивністю перебігу та модальністю (якістю) психічних процесів і властивостей. Загалом, психічні стани відбивають все, що в даний відрізок часу відбувається у психіці особистості, зокрема особливості перебігу пізнавальних, емоційно-вольових та індивідуально-психологічних процесів [3].

Так, І. Волженцева поділяє навчальні психічні стани за ознакою домінування компонентів: відносно прості (переважає один з компонентів), складні (домінують кілька компонентів) і стани, де напруга всіх компонентів майже однаково висока чи низька. Вона також класифікує психічні стани студентів за впливом на діяльність і поведінку:

- оптимальні (найбільш слушні для навчальної діяльності, забезпечують найбільший успіх навчання, наприклад такі корисні стани, як допитливість, зосередженість, посидючість, максимальна уважність, та шкідливі – підвищена рухливість, моторність і висока збудженість);

- стресові (перезбуджені, психічні стани призводять до напруженості, скутості, обмеженості уваги, до поганої кмітливості в навчальному процесі).

- депресивні (млявість, обмежена рухливість, поганий кмітливості, апатичність і пасивність, які обумовлюють невіддатність студента, що вимушений виконувати тільки легкі і малорухливі види діяльності, які не потребують ні високої кмітливості, ні моторності, ні ініціативи і винахідливості);

- сугестивні (навіювання, психічні стани можуть бути корисними або шкідливими в навчальній діяльності залежно від інформації, наданої сугестором, служать засобом, що спрямовує й регулює активність особистості, спонукає до одних справ і вчинків та утримує від інших, сприяє чи заважає використанню студентом його потенційних фізичних та розумових сил) [1].

Слід зауважити, що окрім зазначеної групи станів до психічних станів студентів у навчальній діяльності відносять дидактогенії, стани навчальної тривоги, навчального стресу. Дидактогенії є психічними станами, які виникають в студентів у результаті нетактовних або брутальних слів та вчинків педагога, що ранили самолюбство студента і позбавляють його впевненості в собі. У студентів, в свою чергу, не завжди проявляється почуття образи, але дидактогенії супроводжуються почуттям гноблення, втрати впевненості та розгубленості. Іноді дидактогенії переходять у дидактогенічні неврози. Природа дидактогеній полягає у тому, що під час

спілкування зі студентом викладач не тільки спостерігає за його психічними станами, а й впливає на них навмисно чи ненавмисно [4].

Аналізуючи наукову літературу слід зазначити, що психічні стани визначають успішність діяльності студентів, їхнє фізичне і психічне здоров'я; виявляють особливості психічної регуляції. Психічні стани є фоном психічної діяльності, які впливають на динаміку психічних процесів, виконують регуляторну функцію, забезпечуючи саморегуляцію психічної діяльності. Психічні стани обумовлюють ефективність спілкування і поведінки, продуктивність діяльності.

Розуміння студентами своїх психічних станів і уміння регулювати їх дозволяє їм поліпшити ефективність навчальної діяльності, уникнути стресогенні ситуації або пом'якшити їх дію.

Г. Габдрєєва розділяє методи регуляції на дві групи: прямі регуляції (фармакологічні засоби, бібліотерапія, музика) і опосередкованого впливу (працетерапія, імітаційні ігри і навіювання). Інший підхід до класифікації методів управління станом представлений Л. Дикою і Л. Грімаком: всі управляючі дії диференціюються в залежності від того, за допомогою яких регулюючих і активуючих систем вони реалізуються: специфічних, неспецифічних, когнітивно-мотиваційних. Завдяки процесам специфічної і неспецифічної активації відбувається несвідома, мимовільна, а за допомогою процесів вольової регуляції – свідомо регуляція станів [5].

Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов зверталися до гумору як ефективного впливу на організацію навчально-виховного процесу [6].

З психології відомо, що гелотологія (від грецьк. gelos – сміх) – наука, яка досліджує вплив на людський організм сміху. Сміхотерапію визначають як засіб впливу на особистість для зняття напруги, стресу, що здійснюється під час проведення тренінгів та спільних вправ з використанням сміху [2].

Сучасні науковці виокремлюють чотири напрямки гелотології:

1. Класична сміхотерапія. Сміхотерапевт проводить індивідуальні та групові заняття, на яких люди сміються: їм розповідають анекдоти, смішні історії, слухають сміх, дивляться комедії тощо. Представники цього напрямку рекомендують також частіше пригадувати смішні епізоди власного життя й навіть заводити власні «Щоденники гумору». Крім гуморесок, які викликають сміх, гелотологи вважають за корисне прослуховування чужого сміху. Наприклад австрійська спільнота хвороб, пов'язаних із депресією, випустила лікувальний компакт-диск, на якому записано 20 хвилин сміху відомих людей.

2. Медична клоунада. Медичні клоуни влаштовують вистави перед пацієнтами лікарень, що сприяє швидшому одужанню хворих. Цей напрям був заснований у 80-ті рр. директором бостонського цирку «Big Apple Circus» Майклом Крістенсеном. Зараз «швидка допомога клоунів» надзвичайно популярне явище у світовій практиці. Клоуни одягають білі халати, приїздить

до лікарень та влаштовують «обходи» для хворих дітей, пародують дії лікарів.

3. Його сміху. Її розробили індійські медики, зокрема бомбейський лікар Мадан Катарія. Основна ідея – навчити людину сміятися легко та невимушено, природно й часто. Під час занять з пацієнтами практикують різні види сміху, причому не тільки відомі («сміх-привітання», або «сміх-вибачення»), але й досить несподівані («сміх лева», «сміх миші», «сміх дверцят замка»). Характерною особливістю цього напрямку сучасної сміхотерапії є її комерціалізованість. Досить відомою є медитаційна колективна терапія «Містична роза», яку вигадав містик Ошо (Японія). Вона триває три тижні. На першому люди щовечора збираються гуртом на три години та сміються без будь-яких на те причин, «заводячи» один одного. Другого тижня три години плачуть, третього – сидять у тиші та споглядають. Це – завершальний, закріплюючий усе попереднє етап. Все це можна зробити й екстерном за три години: годину сміятися, годину плакати, годину помовчати та поспостерігати із заплющеними очима.

4. Провокативна терапія сміхом. Автор ідеї незвичайного використання сміху та гумору у подоланні проблем Ф. Фареллі, автор книги «Провокативна терапія». Зміст методу полягає у тому, що психотерапевт замість того, щоб щиро «професійно» поспівчувати клієнтові, гіперболізує його проблему та демонструє її абсурдність. Коли «нешасній людині» вдається відчувати безглуздість ситуації та посміятися над собою, знаходиться рішення. Згідно з методом Ф. Фареллі, саме занадто серйозне ставлення до наших «бід та нещастя» й заважає нам позбутися їх [7].

Науковці зазначають, що сміхотерапія – це глибока практика, яка націлена не тільки на виклик радісних емоцій, але і на утримання їх усередині себе, роботу над власним мисленням, сприйняттям і психічним станом.

Серед основних порад щодо використання сміхотерапії у роботі зі студентами можна виділити такі: використання хвилинок сміху, наприклад з переглядом смішних уривків комедій або розіграшів; запровадження прийомів «розкріпачення» аудиторії шляхом цікавих, смішних розповідей; реалізація педагогічного потенціалу літературних гуморесок; запровадження цікавих, рольових ігор, які швидко викликають бурхливі позитивні емоції; розповідь анекдотів та цікавих пригод; співи; організація конкурсу на найсмійнішу вигадку; оволодіння педагогом елементами педагогічного експромту при реагуванні на незвичайну ситуацію; володіння прийомами організації позитивної невимушеної атмосфери навчально-виховного процесу, вміння надавати час для сміхотерапії; розвиток у викладача почуття гумору як особистісно-інтелектуальної основи та ознаки професійної компетентності, тощо. Використання гумору в педагогічній діяльності обумовлене як особовими якостями викладача, так і його комунікативними вміннями [6].



**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Користь гумору в психічному житті людини сьогодні ніким не спростовується і приймається за аксіому як фахівцями-практиками різних галузей, так і науковцями. Сміх також корисний для організму людини з кількох причин: поліпшення фізичного стану людини; підвищення імунітету; заспокійливий вплив на нервову систему; краща робота серцево-судинної системи. Різні автори акцентуються на таких аспектах застосування гумору, як «легальний» вияв агресії та сексуальних імпульсів, вираження власної гідності, співчуття, редукція емоційної напруги різного генезу тощо.

Сміх виконує багато функцій у житті людини, часто досить суперечливих. З його допомогою можна налякати і заспокоїти, відволікти та зосередити, зруйнувати й побудувати стосунки. Одна з найважливіших функцій гумору – регулятивна. Використовуючи засоби сміхотерапії, людина здатна врегулювати як власні психічні стани, так і психічні стани інших людей. Отже, сміх – це особливий регулятор, який при вмілому застосуванні, сприяє розв'язанню багатьох завдань. Тому останнім часом почали використовуватись різні напрями гелотології.

Ураховуючи наявні напрацювання в сфері різних видів сміхотерапії, використовуючи результати теоретичних та емпіричних досліджень у галузі гумору, а також спираючись на різноманітні дослідження, перспективами подальших досліджень є корекція психічних станів студентів за допомогою гелотології як одного із найдоступніших методів особистісної регуляції.

### Список використаних джерел

1. Волженцева І. В. Особливості психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. Х., част.1. Київ: «ГНОЗІС», 2008. С. 71-79.
2. Волженцева І. В. Проблема регуляції психічних станів студентів у стресових ситуаціях навчальної діяльності. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Вип. 13 / голов. ред. В. В. Олійник. Київ: Геопринт, 2009. Ч.2. С. 69-75.
3. Ганзен В. А. Систематизация психических состояний. Психические состояния: [хрестоматия] / сост. Л. В. Куликов. Санкт Петербург: Питер, 2000. С. 189-195.
4. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. Москва: ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
5. Прохоров А. О. Семантичні простори психічних станів: монографія. Дубна: Феникс, 2002. 280 с.
6. Харченко І. А. Педагогічний гумор як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 1993. 23 с.
7. Шпортун О. М. Стилї та форми гумору у континуумі «норма-патологія». *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2017. Вип.1. С.68 – 74.

УДК 159.942:[378-147:159-051

**Врагова Наталія Сергіївна**  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

### **ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ**

***Анотація.** У статті подано результати теоретичного аналізу проблеми готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців. Узагальнено та систематизовано погляди на проблему психологічної готовності до професійної діяльності, визначено її структурні компоненти, підібрано комплекс психодіагностичних методик для емпіричного вивчення означеної проблеми.*

***Ключові слова:** готовність до діяльності, готовність до професійної діяльності, компоненти психологічної готовності до професійної діяльності (когнітивний, емоційний, мотиваційний).*

**Актуальність дослідження.** Сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до діяльності фахівців допомагаючих професій, до яких відносять професію психолога. Дослідники проблематики готовності психологів до професійної діяльності відзначають наявність протиріч, перш за все, між вимогами сучасного суспільства у кваліфікованих фахівцях-психологах і ступенем готовності молодих випускників психологічних факультетів закладів вищої освіти активно включатися в професійну діяльність, наявністю у них здатності швидко адаптуватися до вимог професійної діяльності [3]. Ми вважаємо, що формування і розвиток психологічної готовності до професійної діяльності студентів-майбутніх психологів є основним завданням, а також суттю професійної психологічної освіти.

Незважаючи на різноманіття підходів до дослідження готовності до професійної діяльності випускників-майбутніх фахівців, феномен психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності як багатогранне, системне психічне утворення на сьогоднішній день вивчено недостатньо докладно.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему готовності до професійної діяльності прийнято розглядати у зв'язку з трьома основними етапами становлення, формування особистості людини: початок навчання в загальноосвітній школі, початок отримання професійної освіти (професійне

самовизначення) і самостійна професійна діяльність (Л. Божович, А. Запорожець, Л. Венгер, І. Шванцара, Г. Віцлак).

У психологічній літературі досить велика увага приділяється конкретним формам готовності: установці (Д. Узнадзе та ін.), готовності особистості до трудової діяльності (Н. Левітов, К. Платонов та ін.). Для розкриття природи психологічної готовності до професійної діяльності велике значення мають проведені дослідження з професійної придатності до діяльності (К. Гуревич та ін.), з професійного самовизначення (Е. Климов та ін.).

Більшість авторів пояснювали готовність через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових якостей особистості загальний психофізіологічний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей; спрямованість особистості на виконання певних дій (Р. Гаспарян, Є. Козлов, Л. Нерсисян, А. Пуні та ін.). Готовність вивчалася і як певний рівень розвитку особистості (Я. Коломінський).

**Мета статті:** узагальнити та систематизувати погляди на проблему психологічної готовності до професійної діяльності, визначити її структурні компоненти.

**Виклад основного матеріалу.** Проведений теоретичний аналіз показав складність і багатоаспектність проблеми психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності. Стійка психологічна готовність є так само значущою, як і професійна підготовка. Саме від психологічної готовності багато в чому залежить ефективність професійної діяльності, якості вирішення поставлених задач. Психологічна готовність до професійної діяльності формується в процесі професійного навчання. Одночасно психологічна готовність – це умова ефективної професійної діяльності [1].

Психологічна готовність являє собою комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених психологічних якостей. Їх наявність у майбутнього фахівця має сприяти успішній діяльності та взаємодії всіх суб'єктів професійної діяльності [3].

Усталеного, остаточного визначення готовності до діяльності в науці поки ще не сформувалося. Виділяють три основні підходи до її розуміння:

- 1) готовність розуміється як складне утворення, яке включає у себе когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, вмінь та навичок, професійно важливих якостей особистості, які повинен мати фахівець для успішного виконання діяльності;
- 2) готовність розуміється як певний функціональний стан, що сприяє успішній діяльності, забезпечує її високий рівень;
- 3) готовність розуміється як складне особистісне утворення, що включає професійно важливі якості особистості, вміння і психологічні стани [4].

Залежно від підходу до визначення досліджуваного феномену дослідниками виділяються її структурні елементи, основні компоненти, будуються шляхи формування.

Л. Кондрашова вважає, що готовність до діяльності передбачає утворення таких необхідних властивостей і якостей особистості, установок, які дадуть майбутньому фахівцю можливість свідомо і сумлінно приступити і творчо виконати свої професійні обов'язки [5].

Н. Кузьміна вважає, що психологічна готовність до професійної діяльності характеризується наявністю у фахівця знань, умінь і навичок, що дозволяють йому здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки. Оскільки будь-яка діяльність є рішенням незліченного ряду завдань, професіоналізм (психологічна готовність) у ній виявляється, перш за все, в умінні бачити завдання, їх формулювати, застосувати методологію і методи спеціальних наук для установки діагнозу і прогнозу при вирішенні завдань, оцінювати і вибрати адекватні методи для їх вирішення [6].

О. Краснорядцева розмірковуючи про психологічну готовність до професійної діяльності, говорить про те, що вона може проявлятися в наступному:

- у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що передують будь-яким психічним явищам і проявам;
- у вигляді мотиваційної готовності до «приведення до ладу» свого образу світу;
- у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації [7].

Розглядаючи проблему формування у майбутніх фахівців психологічної готовності до професійної діяльності, Е. Лунегова виділяє такі структурні компоненти:

- мотиваційний, що виявляється в потребі особистості успішно виконувати поставлені завдання, в інтересі до діяльності, варіантах її здійснення;
- орієнтаційний, що включає знання і уявлення про специфіку діяльності та умови її здійснення;
- операційний, що означає оволодіння прийомами і способами діяльності, необхідними вміннями та навичками;
- вольовий, що відображає внутрішню потребу індивіда в управлінні діями;
- оціночний, що передбачає самооцінку своєї підготовленості та релевантності процесу вирішення професійних завдань поставлених цілей [8].

У свою чергу, Е. Величко виділяє функціональні блоки психологічної готовності студентів до професійної діяльності, пов'язані з конкретними якостями особистості:

- особистісно-мотиваційний, що включає професійно важливі якості, які визначають ставлення до професійної діяльності;

- систему уявлень про цілі, зміст і способи виконання професійної діяльності, пов'язані з такими якостями як здатність визначати і розуміти професійні завдання, володіння знаннями і вміннями, необхідними для їх виконання;

- інформаційний, що поєднує властивості, які забезпечують сприйняття, переробку і збереження інформації, необхідної для виконання професійної діяльності;

- управлінський, що забезпечує процес прийняття рішень, пов'язаний з якостями, які забезпечують планування, контроль й оцінку власної професійної діяльності [2].

Е. Рубанова, зазначає, що психологічна готовність до професійної діяльності виражається у сформованості: мотиваційно-цільової структури, що дозволяє ефективно здійснювати практичну діяльність; операціонального блоку, що характеризує ступінь освоєння особистістю професійних знань, умінь і навичок та індивідуально-типологічних особливостей, що визначають ступінь відповідності людини професії [9].

Незважаючи на різноманітність авторських концепцій структурної організації психологічної готовності особистості до професійної діяльності, їх об'єднує одна загальна особливість – особлива увага приділяється мотиваційному компоненту, який пов'язаний з усвідомленням особистістю своїх власних потреб; проявляється у потребі успішно виконувати поставлені завдання, в інтересі до діяльності, варіантах її здійснення; включає професійно важливі якості, що визначають ставлення до професійної діяльності та дозволяє ефективно здійснювати практичну діяльність. Таким чином, мотивація особистості в контексті її психологічної готовності до професійної діяльності визначає свідому спрямованість дій на досягнення поставлених професійних цілей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, усі структурні компоненти, які виділяють дослідники зазначеного феномену, можна об'єднати практично в однакову структуру психологічної готовності до професійної діяльності. Після узагальнення різних точок зору, в якості основних елементів досліджуваного явища нами були виділені: *когнітивний, емоційний і мотиваційний* (мотиваційно-ціннісний) *компоненти*. Ці компоненти можна назвати найбільш суттєвими в структурі психологічної готовності, необхідними і достатніми для розкриття її сутності. Рівень сформованості цих компонентів визначає рівень психологічної готовності студентів до професійної діяльності.

Когнітивна складова містить комплекс уявлень і знань про діяльність, її зміст і наслідки. Емоційна складова втілюється в комплексі переживань і ставлень, у тому числі можливих страхах і побоюваннях з приводу успішності чи неуспішності діяльності. Системоутворюючим ядром психологічної готовності до професійної діяльності є зміст мотиваційної сфери майбутнього фахівця, його готовність до самоактуалізації та

саморозвитку, спрямованість на реалізацію власного творчого потенціалу особистості. Індикаторами стійкої психологічної готовності до професійної діяльності постають стійкі інтереси та настанови студента до обраного фаху, задоволеність своїм професійним вибором і впевненість в успіху, реалістичне уявлення свого професійного майбутнього та визнання значущості фахової діяльності для досягнення життєвої мети, почуття професійної та соціальної відповідальності. У такому ракурсі психологічна готовність до професійної діяльності як особистісне новоутворення майбутнього фахівця постає важливим локальним об'єктом цілеспрямованого формувального впливу під час фахової підготовки.

### Список використаних джерел

1. Бригадир М. Б. Проблема особистісної готовності психологів до професійної діяльності. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Випуск 5. Том 1. 2016. С.29-33.
2. Величко Е. В. Психологическая готовность учащихся педагогических колледжей к профессиональной деятельности и ее диагностика. *Педагогическое образование в России*. 2011. № 3. С. 203–207.
3. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності в психології: теоретичний аналіз. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Серія «Психологія». 2015. Випуск 50. С.69-79.
4. Коkun О. М. Зміст та структура психологічної готовності фахівця до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. Вип.7. С.182-190.
5. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : «Вища школа», 1987.56 с.
6. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель, 1976. 57 с.
7. Кучерявенко І. А. Проблема психологічної готовності до професійної діяльності. *Молодий вчений*. 2011. № 12 (35). Т. 2. С. 60-62. URL: <https://moluch.ru/archive/35/4055/> (дата звернення: 02.11.2020).
8. Лунегова Е. К. Проблемы формирования у будущих специалистов социальной сферы психологической готовности к работе с детьми-инвалидами. *Вестник Казанского технологического университета*. 2006. № 4. С. 304–309.
9. Рубанова, Е. Ю. Психологическая готовность выпускников ВУЗа к профессиональной деятельности. *Ученые заметки Томского государственного университета*. 2011. Т.2. № 1. С.53–62.

УДК 159.957:[616.896-053.4]/6

Герасименко Валентина Василівна,  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Гуріна Зоя Володимирівна,  
кандидат психологічних наук, доцент  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ СПРИЙМАНЬ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

**Анотація.** У статті проаналізовані закономірності сприймання дітей з розладами аутистичного спектру, їх основні поведінкові ознаки при комунікації і взаємодії в соціумі, особливості здійснення корекційно-розвивальної роботи з розвитку сприймань у дітей з аутистичними розладами. Вказано на необхідність консультування батьків щодо їх дітей з особливими освітніми потребами. Звернено увагу на тенденцію сучасності до збільшення кількості дітей з розладами аутистичного спектру.

**Ключові слова:** аутизм, дитячий аутизм, діти з порушеннями аутистичного спектру, особливості сприймання, корекційно-розвивальна робота.

**Актуальність статті.** Близько 67 мільйонів людей в усьому світі мають порушення аутистичного спектру. Це велика економічна і соціальна проблема. В європейських країнах, за умови фахової організації навчально-виховного процесу, діти з розладами спектру аутизму (РСА) досягають значних успіхів у навчанні та соціальному житті. Заради об'єктивності варто зазначити, що в нашій країні навчальні заклади фактично не готові навчати таких дітей [1].

За статистичними даними з кожним роком стає все більше дітей, що мають розлади аутистичного спектру. Тому стає актуальним питання про прийняття суспільством таких особливих дітей. Актуальність статті вбачаємо в зростанні уваги суспільства до проблеми психологічного сприймання у дітей з розладами аутистичного спектру, на основі індивідуальних особливостей та творчих здібностей, а також через формування соціально-комунікативних навичок [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема спектру аутизму вивчалась і висвітлювалася у психологічній, педагогічній, науковій і медичній літературі протягом багатьох років. В основному це були такі дослідники: Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L.

Kanner, Eisenberg, Е. Блейлер, Д.Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький, Г. Сухарева, С. Морозов, Т. Морозова та ін. Більшість учених визнають, що основою спектру аутизму є порушення центральної нервової системи. Важливо зазначити, що в останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками: Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко, Т. Скрипник, М. Шеремет, Н. Базима та інші. За їхніми висновками, в першу чергу страждає емоційна сфера психіки дитини з аутистичними порушеннями, також наявні порушення у формуванні та розвитку пізнавальної сфери.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз психологічних особливостей сприймання у дітей з розладами аутистичного спектру та виділити психолого-педагогічні напрями корекційно-розвивальної роботи з розвитку відчуттів і сприймань у дітей з аутистичними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури з вивчення проблеми розладів аутистичного спектру у дітей дав можливість визначити, що під час формування у них сприймання важливу роль відіграють маніпуляції з предметами. Малюки навчаються хапати і тримати різні невеликі предмети, беручи їх з різних боків, міцно стискаючи. Наступним етапом у формуванні сприймання є набуття дітьми з розладами аутистичного спектру здатності сприймати предмет цілісно без необхідності безпосереднього контакту з ним. Завдяки дотиковим маніпулятивним контактам із різними предметами в дітей формуються їх образи, які дитина згодом розпізнає одразу, щойно вони потрапляють у поле зору [4; 6; 7; 8].

Що більше і активніше дитина діє з тим чи тим предметом, то швидше формується його образ і є точнішим. Як наголошують психологи, умовою психічного розвитку дитини є інтеріоризація, оскільки зусилля, докладені для пізнання того чи іншого предмета або явища, засвоюються мозком. Це дає змогу економити енергію на повторне пізнання тих самих або подібних предметів. Спочатку процес розпізнання предмета без тактильної взаємодії з ним відбувається повільно, але згодом він активізується і, зрештою, автоматизується, хоч зовні й видається пасивним процесом.

Емоційний розвиток дітей з розладами аутистичного спектру, сприяє розвитку в дитини відчуття і сприймання оточуючого середовища, наповненого різними стимульними об'єктами – воно насичене звуками, запахами, предметами, кольорами з багатьма відтінками. Усе це сприяє пізнанню дитиною світу. Полегшити їй процес засвоєння нових відчуттів є основним завданням дорослих. Важливо приділяти увагу розвитку кожного з органів чуття: слуху, нюху, смаку, дотику, зору та пропріоцепції. Пропріоцепція – це відчуття відносного положення свого тіла та його частин у просторі, м'язові відчуття, що є необхідним для засвоєння дітьми з аутистичним спектром.



Розвиток сприймання у дітей з розладами аутистичного спектру починається з тренування відчуттів дитини із легкої та простої стимуляції:

- по долоні м'якої кульки;
- слухання тихого звуку однієї музичної ноти;
- катання розглядання на малюнку одного предмета на одноколірному тлі.

Згодом, коли дитина підросте, стимуляцію можна посилювати й ускладнювати. У наведених прикладах такими ускладненнями зокрема є:

- прослуховування мелодії з кількома музичними інструментами;
- прослуховування зі співом кількох вокалістів;
- урізноманітнення маніпуляцій із кульками варіаціями розмірів, текстури, ваги
- розглядання різноколірних об'єктів з багатьма елементами.

Розвитку психічних функцій сприяють також прогулянки з малюком на природі. При цьому варто тримати його на руках або везти у візочку так, аби він мав змогу спостерігати за тим, що відбувається довкола, розглядати перспективу, а не лише плече дорослого, який його тримає.

Обов'язково слід забезпечувати можливість тактильного контакту дитини не лише з предметами, а й за можливості з тваринами, речовинами та предметами різної температури і текстури.

Якщо батьки дитини – прихильники мінімалізму в інтер'єрі, слід подбати, аби вона мала змогу у своїй кімнаті чи у спеціальних розвивальних центрах взаємодіяти з різноманітними предметами й іграшками, відповідними її віку. Важливо давати дитині змогу, окрім практичної взаємодії з предметами, сприймати за допомогою лише зорового аналізатора. Для цього можна використати, зокрема:

- картки із зображеннями звичайних побутових предметів;
- книжки з ілюстраціями;
- розвивальні ігри.

Необхідну психічну стимуляцію для дитини з аутистичними порушеннями можна забезпечувати за допомогою підручних матеріалів, зокрема таких:

- різні види паперу (зім'ятий, обгортковий, фольга, різноколірний, серветки);
- різні види тканин (пір'я, вата, природні матеріали – жолуді, каштани, листя, гілки).

Усі ці матеріали можна використовувати у грі, даючи дитині змогу рвати їх, м'яти, намочувати у воді, різати ножицями. Знадобляться вони і для створення простих іграшок, які шарудять, намокають, повільно й плавно опускаються при підкиданні тощо.

Під час перебування дитини вдома необхідно чергувати «звукові режими»: забезпечувати час від часу абсолютну тишу, а потім ненадовго

вмикати музику різних стилів, розмовляти з дитиною з різною інтонацією під час читання казок, імітувати голоси персонажів і різні звуки.

Психологи-практики наголошують, для розвитку сприймання у дітей з порушеннями аутистичного спектру важливі «пальчикові ігри». Розвитку психічних функцій сприймання у дітей сприяють такі види діяльності: гра з мокрим піском (надання йому форми за допомогою рук, спеціальних форм, маленьких відерцець); ліплення (з глини, пластиліну, солоного тіста чи інших матеріалів); малювання фарбами (гуаш, акварель); змішування кольорів; складання пазлів і конструкторів, відповідно віку дитини рівня складності; перегляд кольорових і чорно-білих фотографій та картинок виготовлення колажів тощо [10].

Ефективними для розвитку сприймання дітей з аутистичними порушеннями є також ігри на відгадування мультфільму чи казки за картинкою; мелодії за уривком; предмети за формою із заплещеними очима. Останню можна ускладнити, запропонувавши дитині відгадати предмет, досліджуючи його за допомогою однієї руки.

Для формування у дітей з аутистичними порушеннями образів різних предметів та об'єктів значущими є приклади (схеми), намальовані геометричні фігури і предмети, подібні до них за формою, прості фігурки із пластиліну тощо. У міру дорослішання дитини слід поєднувати одночасно кілька видів сенсорної стимуляції, наприклад читати казку й одночасно переглядати ілюстрації в книжці тощо.

При підготовці дитини до навчання в школі необхідно приділити увагу розвитку довільності її сприймання. У дитини з аутизмом завжди є передумови розвитку цих функцій. Більш того, часто такі діти мають здатність до моментального сприйняття і запам'ятовування складних об'єктів і конструкцій. Однак, при цьому батьки часто скаржаться, що дитина не може на їх прохання впізнати і назвати просто предмет або його зображення на малюнку, що «чому її не вчи, вона на наступний день вже нічого не пам'ятає». Таким чином, очевидно, що ми маємо справу з хорошою мимовільною пам'яттю, мимовільним сприйняттям і складнощами у довільній організації сприйняття і запам'ятовування [2].

Педагогу, який працює з дитиною з аутизмом, доводиться враховувати, що навіть найпростіша інформація нею часто не сприймається і не запам'ятовується, якщо вона спеціально не обіграє, не прив'яже за змістом до того, чим дитина цікавиться. Наприклад, в залежності від того, зосереджений її інтерес на комахах або на автомобілях, першими словами, які вона прочитає, можуть бути назви метеликів або марок машин [2].

Якщо у дитини пристрасть до цифр (вона грається з цифрами, пише їх, говорить про них), але при цьому не може перейти до рахунку, до завдань, то можна спробувати за допомогою коментаря «оживити» цифри, розповідаючи дитині про «сім'ю» цифр, про те, який у кожної з них характер, як вони ходять один до одного в гості тощо.

Якщо ми працюємо над розвитком знань дитини про навколишній світ, то треба враховувати, що інформація про форму, колір, розмір предметів, про різного роду класифікації, типи, види об'єктів, істот і явищ природи, про різні схеми, організована за якоюсь формальною ознакою, сприймається і запам'ятовується дітьми з аутистичними порушеннями досить легко, часто стаючи предметом особливої пристрасті.

Дослідники наголошують, що дитині з аутизмом не потрібні спеціальні заняття з розвитку сприймання. Але, подібно до того, як на кожному занятті поступово виробляється довільна увага дитини, точно так само і фактично тими ж способами формується довільність, усвідомленість сприймання, запам'ятовування і відтворення інформації [3].

Отже, з цією метою матеріали і самі завдання підбираються відповідно до інтересів і уподобань дитини; використовується емоційно-смісловий коментар, який, по можливості, повинен бути сюжетним; послідовність видів діяльності в ході кожного заняття має бути суворо дозованою [3].

За дослідженнями психологів і педагогів, корекційна робота з дітьми, які мають аутистичні порушення, орієнтовно розділяється на два етапи. Перший етап: «Встановлення емоційного контакту, подолання негативізму у спілкуванні з дорослими, нейтралізація страхів». Для встановлення контакту треба знайти підхід, що відповідає можливостям дитини, викликати її на взаємодію з дорослим. Контакти і спілкування базуються на підтриманні елементарних, не відповідних віку, ефективних проявах і стереотипних діях дитини за допомогою гри [4; 6; 7; 8].

Другий етап: «Подолання труднощів цілеспрямованої діяльності дитини». Для дітей з аутизмом дуже важлива цілеспрямована діяльність. Вони швидко втомлюються, відволікаються, навіть від цікавих занять. Попередженню цього сприяє часта зміна видів діяльності і врахування бажання і готовності дитини взаємодіяти з педагогом. Змістовою стороною занять з дитиною є діяльність, яку вона любить, яка додає стану приємних сенсорних відчуттів, тобто потрібно враховувати інтереси та уподобання дитини [4; 6; 7; 8].

У дітей з аутистичними порушеннями коригується емоційна сфера. Емоційні процеси в нормі є тією сферою психічного буття, котра заряджає та регулює всі решта функцій: сприймання, пам'ять, увагу, мислення тощо. Як наголошують науковці, у дітей з порушеннями аутистичного характеру з великими зусиллями формуються вищі почуття: співчуття, співпереживання. Не формується у них правильне емоційне реагування в різноманітних ситуаціях, розрізнення емоційних станів за зовнішніми проявами (через міміку, жести, пантоміміку), розуміння суті поведінкових реакцій та, відповідно, реагування на них. На це спрямована робота з корекції емоційно-афективної сфери [5].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, враховуючи результати сучасних психологічних досліджень, кількість дітей з РСА зростає у геометричній прогресії, проблема психологічного та соціального розвитку таких учнів набуває неабиякої гостроти і потребує поглибленого вивчення та пошуку нових форм і методів роботи. Психолого-педагогічна корекція є успішною у питаннях соціалізації, мовленнєвого розвитку і вербальної комунікації. У сфері розвитку інтелектуальної діяльності відмічається також незначна позитивна динаміка. Система неперервної спеціальної допомоги, яка охоплює всі етапи життя, забезпечує найкращі результати. Завдяки ранній діагностиці і психолого-педагогічній підтримці можна адаптувати дитину до життя в суспільстві, навчити справлятися з власними страхами, контролювати емоції і поведінку.

### Список використаних джерел

1. Матеріал з Вікіпедії. Аутизм. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення 13.09.2020).
2. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень/ наук. ред. та упор. Д. І. Шульженко. Київ, 2013.
3. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру: навч.-метод. посіб. Київ: Гнозис, 2013. 60 с.
4. Аппе Фр. Введение в психологическую теорию аутизма. Москва: Тервинф, 2006. 216 с.
5. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт»/ наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ, 2013.
6. Власова Т. А. Ранний детский аутизм / под ред. Власовой Т. А., Лебединского В. В., Лебединской К. С. Москва: Тервинф, 2005. 370с.
7. Бычкова С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. Москва : АРКТИ, 2002. 96 с.
8. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 190 с.
9. Олейник Н. Аутизм – це частина суспільства, в якому я живу. URL: <http://childfuture.kiev.ua> (дата звернення 13.09.2020).
10. Шульженко Д. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.

УДК 159.924

Глущенко Олена Миколаївна  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Василькевич Ярослава Зіновіївна  
кандидат психологічних наук, доцент  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РІЗНИХ ВИДІВ ОБДАРОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ

**Анотація.** У статті подано теоретичний аналіз проблеми дитячої обдарованості. Розглянуто питання сутності, природи і типології обдарованості особистості. Проаналізовано структурні компоненти основних теорій обдарованості. Висвітлено особливості розвитку обдарованості особистості у віковому аспекті. Охарактеризовано основні види дитячої обдарованості (інтелектуальна, творча, академічна, художня, соціальна і інші).

**Ключові слова:** обдарованість, інтелект, мотивація, творчі здібності, види обдарованості (інтелектуальна, творча, академічна, художня, соціальна).

**Актуальність дослідження.** В умовах модернізації освіти України проблема обдарованості стає дедалі актуальнішою, оскільки інтелектуально-творчий потенціал вважається стратегічним ресурсом суспільства.

Хоча на сучасному етапі і простежується підвищення інтересу до даної проблеми, зокрема, відкрито багато навчальних закладів для школярів з різними типами обдарування (ліцеї, гімназії, колеґіуми), розроблення наукового супроводу навчання й виховання такої категорії учнів потребує подальших наукових пошуків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню феномену обдарованості, проблемі виявлення обдарованих учнів і створення умов для їхнього ефективного навчання, виховання та розвитку присвячено безліч теорій і підходів (Д. Богоявленська, Н. Лейтес, О. Матюшкин, В. Моляко, Б. Теплов, В. Шадриков, М. Холодна, Д. Ушаков, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Е. Торренс, Т. М. Амабайлта багато інших). Проте досі немає загальноприйнятого визначення сутності і природи обдарованості особистості, а також її типології та основних критеріїв виявлення.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування проблеми дитячої обдарованості, питання сутності, природи і типології обдарованості особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Наукові та прикладні дослідження проблеми дитячої обдарованості в різних країнах координуються Всесвітньою Радою по таланту та обдарованості дітей. Обдаровані діти – це діти, які завдяки винятковим здібностям здатні домогтися високих досягнень. Психологи й педагоги, які займаються проблемою обдарованості, в основному дотримуються визначення, яке було запропоноване Комітетом з освіти США. Згідно із цим визначенням, обдарованість індивіда можуть встановити професіонали, які беруть до уваги особливі здібності, потенційні можливості у досягненні високих результатів і вже продемонстровані досягнення в одній чи декількох сферах (інтелектуальні здібності, специфічні здібності до навчання, творче або продуктивне мислення, здібності до образотворчого чи виконавчого мистецтва) [8].

Визначення, які фокусуються на психологічних аспектах суті обдарованості, долучають конструкти інтелекту, творчості та мотивації. Дж. Рензулі [10], досліджуючи природу обдарованості, пропонує концепцію, яка лежить в основі «Моделі збагаченої тріади» або «трикугової» моделі обдарованості, основними компонентами якої виступили: 1) інтелект; 2) мотивація; 3) творчі здібності. Обдарованим дітям притаманні три базові системи рис, які взаємодіють між собою: здібності вище середнього рівня, розв'язування завдань і творчість. У результаті подальших досліджень було розширено зміст поняття обдарованості та включено до нього такі структурні компоненти: когнітивна обдарованість, сенситивність до потенційних проблем, незалежність у певних ситуаціях.

Т. М. Амабайл [9] пропонує компонентну теорію творчості, в якій у ролі трьох компонент виступають знання, мотивація і творчі уміння. Ці три уміння характеризують не тільки творчий потенціал індивіда, але і його здібності до планування. Остання компонента передбачає дослідження нових способів розв'язання проблем, утримування у пам'яті отриманих відповідей відкритими якнайдовше і відкладання остаточного вибору щодо розв'язку проблеми.

Розуміння типології обдарованості – це перший і необхідний крок на шляху дійової допомоги у розвитку та реалізації виняткових можливостей індивідів. Дослідники традиційно сперечаються з приводу того, чи існує так звана загальна обдарованість, чи це дар завжди конкретний і виявляється тільки в одній чи декількох сферах. Частина вчених погоджується з тим, що обдарованість – інтегральна властивість особистості; іншими словами, якщо людина обдарована, то вона може досягти успіхів у багатьох видах діяльності. Прихильники протилежного погляду вважають, що видів обдарованості існує стільки, скільки можна знайти точок прикладання людської активності. Відповідно до такого підходу, обдарованість завжди є конкретною, і не можна вести мови про обдарованість взагалі, а потрібно констатувати обдарованість музичну, математичну, мистецьку тощо [3; 6].

Прояви обдарованості як складного психічного утворення досить багатогранні, тому «обдарованість розрізняють: за *широотою прояву* (загальна і спеціальна); за *типом діяльності, якій віддається перевага*, – інтелектуальна, академічна, творча, спортивна, організаторська (лідерська), соціальна, технічна, художня тощо; за *інтенсивністю прояву* – підвищена готовність до навчання, обдаровані, винятково (особливо) обдаровані; за *видом прояву* – явний і прихований; за *темпоральними характеристиками* – обдаровані з нормальним темпом розвитку або випереджальним; за *віковими особливостями прояву* – стабільна або епізодична; крім того за *особистісними, гендерними* (соціально-статевими) та іншими особливостями» [1, с. 7].

Визначення обдарованості як інтегрального явища було дане А. Матюшкіним [4], якому належить концепція обдарованості як загальної психологічної передумови творчого розвитку. Автор виділяє такі структурні компоненти обдарованості: домінуюча роль внутрішньої мотивації, дослідницька творча активність, що виражається у постановці й вирішенні проблем; можливість досягнення оригінальних рішень; можливість прогнозування рішень; здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

Б. Теплов [7] визначає обдарованість як якісно-своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення певного успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності. При цьому наголошується на тому, що не можна вести мову прообдарованість взагалі, а потрібно говорити про обдарованість дочогось особливого, до певної сфери діяльності.

Окреслене питання розглядають також у віковому аспекті. Обдарованість на ранніх етапах життя менш диференційована і вважається переважно інтегральною характеристикою. З віком на генетичний фон накладається вплив середовища, і в результаті цього обдарованість набуває певної спрямованості, яка реалізується у тому чи іншому виді діяльності. Сьогодні домінує така точка зору, що обдарованість є інтегральною характеристикою особистості.

Водночас, коли ведуть мову про обдарованість, то найчастіше виокремлюють дітей: з високими інтелектуальними здібностями (інтелектуальна обдарованість); з високим рівнем творчих здібностей (творча обдарованість); які добре навчаються (академічна обдарованість); які досягли успіхів у певних видах діяльності (музика, образотворче мистецтво, шахи, математика тощо); цю категорію дітей часто називають талановитими [6].

Інтелектуальна обдарованість характеризується тим, що діти швидко опановують загальні поняття, легко запам'ятовують і зберігають інформацію. Високорозвинені здібності до переробки інформації забезпечують їм успіх у багатьох сферах знань. Інтелектуально обдаровані індивіди успішно розв'язують задачі. Для таких дітей інтелектуальне напруження –

задоволення. Як правило, такі діти люблять розв'язувати складні задачі (головоломки) і в перспективі стають математиками, фізиками, шахістами

Академічна обдарованість виявляється в успішності навчання з окремих предметів і є більш частковою та вибірковою. Високі результати діти демонструють на основі легкості, глибини, швидкості просування у певному предметі чи низці предметів. Академічно обдаровані діти мають підвищені здібності до навчання, дивують своєю ерудицією. Вони засипають дорослих запитаннями, зачитуються енциклопедіями. Їм притаманна здатність до сприйняття знань, умінь і поведінкових моделей, яка базується на індивідуальних здібностях (особливостях сенсорних і перцептивних процесів, пам'яті, уваги, мислення, мови) і пізнавальній активності суб'єкта. Такі діти – блискучі виконавці, але не завжди здатні творити.

Особливо виокремлюється творча обдарованість. Креативність – здатність створювати щось нове, оригінальне, вона може виявлятися в будь-якій сфері діяльності індивіда. Творчо обдаровані особи не мають схильності займатися стандартною діяльністю. Вони схильні до автономного формулювання задач, виконання завдань, які вимагають створення нового. Для творчих індивідів притаманні такі якості, як: розумова самостійність; сміливість думки; готовність до вольового напруження; спрямованість особистості на творчість. Сприяють творчості: спостережливість; швидкість мислення; легкість комбінування інформацією, що добувається з пам'яті; чутливість до проблем.

Художня обдарованість проявляється у високих досягненнях у галузі художньої творчості та виконавчої майстерності в музиці, живописі, скульптурі, а також акторських здібностях.

Соціальна обдарованість характеризується здатністю налагоджувати конструктивні стосунки з іншими людьми. Елементами соціальної обдарованості є: соціальна чутливість; просоціальна поведінка; моральні судження; організаційні уміння тощо. Соціальний інтелект розвивається до 17-18 років. Соціальна обдарованість передбачає наявність здатності розуміти, співпереживати, ладнати з іншими людьми, що дає змогу бути хорошим педагогом, психологом, психотерапевтом, соціальним працівником.

Іноді соціальну обдарованість називають комунікативною – здатністю розуміти інших людей, керувати ними. Комунікативно обдаровані індивіди здатні вловлювати нюанси спілкування, прогнозувати поведінку іншої людини і свою власну та будувати її відповідно до вимог соціального оточення. Ці люди блискуче розв'язують проблеми, що виникають у процесі людського спілкування.

Сенсомоторна обдарованість передбачає наявність здібностей двох видів: 1) високе уміння керувати своїм тілом (спортсмени, танцюристи, артисти тощо); 2) тонкі сенсомоторні здібності, пов'язані з різною предметною діяльністю. Ці діти люблять ліпити, малювати, конструювати тощо. З них виростають механіки, конструктори.



**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Теоретичні і практичні дослідження з організації навчання та виховання обдарованих школярів – багатоаспектна проблема, ядром якої є питання сутності обдарованості, її типології, методів виявлення обдарованих учнів, реалізації у навчальному процесі стратегій прискореного і збагаченого змістом навчання, підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами тощо.

Актуальні проблеми та шляхи розвитку обдарованих свідчать про те, що світова наука інтенсивно формує наукове обґрунтування для радикальної перебудови системи навчання та виховання, яка б дозволила обдарованій дитині вільно виявляти свої здібності, розвиватися як унікальний творчій особистості.

### Список використаних джерел

1. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості / за ред. Р. О. Семенової. Київ : Педагогічна думка, 2008. 144 с.
2. Гріффітс К., Кості М. Посібник із креативного мислення / пер. з англ. Харків : Вид-во «Ранок» : Фабула, 2020. 288 с.
3. Койл Д. Код таланта : Геніями не рождаються. Имистановятся / пер. с англ. Москва : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2017. 224 с.
4. Матюшкин А. М. Одаренность и творчество. *Мышление, обучение, творчество*. Москва : Изд-во МПСИ, 2003. С. 557-717.
5. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Обдарована дитина*. 2002. №4. С. 19-26.
6. Тадеев П. О. Обдарованість і творчість особистості: Американський підхід. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 240 с.
7. Теплов Б. М. Способности и одаренность. В кн.: *Избранные труды*. Т. 1. Москва : Педагогика, 1985. С. 15-41.
8. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. Москва : Изд-во ИП РАН, 2011. 464 с.
9. Amabile T. M. Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol 43. P. 997-1013.
10. Renzulli J. P. Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality*. 2002. Vol. 5. № 2. P. 67-75.
11. Vasylykevych Ya. Elitism and equality of education of gifted children. *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1 st International Scientific and Practical Conference*. Volume II, December 13–14, 2018. Batumi, Georgia : Publishing House «Kalmosani», 2018. P. 221-223.

УДК 159.9:372.034

Дідоша Вікторія Іванівна  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Анотація.** У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження сформованості моральних форм поведінки у дітей старшого дошкільного віку. На основі теоретичного аналізу психологічних досліджень виокремлено компоненти сформованості моральних форм поведінки у дітей старшого дошкільного віку: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний. Відповідно до цього підібрано та апробовано комплекс психодіагностичних методик. Встановлено особливості сформованості моральних форм поведінки досліджуваних дітей.

**Ключові слова:** мораль, моральна поведінка, моральна форма поведінки, дитина старшого дошкільного віку, когнітивний, мотиваційний, діяльнісний компоненти сформованості моральних форм поведінки.

**Актуальність дослідження.** Проблема морального виховання в широкому сенсі слова відноситься до проблем, які висуваються усім ходом розвитку людства. Будь-яка епоха у відповідності зі специфічними для неї завданнями соціально-економічного та культурного розвитку, диктує необхідність морального виховання і формування культури поведінки.

Періодом зародження і формування етичних інстанцій є дошкільний вік (Л. Виготський, Д. Ельконін, Л. Божович, А. Запорожець, Я. Неверовіч та ін.). Моральне виховання в закладі дошкільної освіти є невід'ємною частиною всебічного виховного процесу розвитку дитини. Дитина дошкільного віку входить у складний багатогранний світ, у якому вона зустрічається не тільки з проявами добра і справедливості, доброти, милосердя і співчуття, а й з проявами зла, користі, нечесності, тому моральне виховання дітей дошкільного віку – одна з основних задач, що реалізується в закладі дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні наукові дослідження І.Беха, М.Боришевського, І.Булах, О.Кононко, М.Левківського, А.Лопуховської, Р.Павелківа, М.Савчина, І.Уледової, О.Квашук та ін. присвячені психологічним механізмам формування у дітей різного віку моральної поведінки, в основі якої лежить особливий мотив людських учинків – допомагати іншому. Стосовно ж дошкільного віку, означена

проблема до цього часу детально не досліджувалась. Окремі її аспекти знайшли вирішення у роботах, спрямованих на виявлення особливостей морального ставлення у процесі спілкування, у різних видах діяльності: трудової, ігрової (З.Борисова, Р.Ібрагімова, К.Клімова, Г.Уранова) та навчальної (С.Ладивір, Л.Меквабишвілі) [4].

Значна частина наукових досліджень присвячена проблемі нормативності як основної характеристики поведінки дитини-дошкільника. Так, у дослідженнях Л.Артемової, Л.Божович, І.Карпової, Т.Каштанової, В.Котирло, М.Лісіної, І.Зубрицької-Макоти, Т.Поніманської, Л.Почеревіної, А.Рузької, Є.Суботського, В.Шевченко, С.Якобсон та ін. констатується, що усвідомлено закріплена, емоційно збагачена та апробована у поведінці моральна норма перетворюється на стійку якість особистості [4].

Накопичений теоретичний і практичний досвід морального виховання і ситуація, що склалася недостатнього розвитку та засвоєння дітьми старшого дошкільного віку моральних норм і цінностей, дозволяє виділити протиріччя дослідження між актуальністю та необхідністю морального виховання дітей старшого дошкільного віку і недостатньою розробленістю відповідного науково-методичного комплексу в аспекті морального виховання дітей даної категорії в дошкільній освітній організації.

**Мета статті** полягає у теоретико-емпіричному дослідженні особливостей сформованості моральних форм поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** На всіх етапах розвитку суспільства мораль, як і право, політика, традиції, звичаї, табу – є важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність (моральна практика) – одним із критеріїв оцінки чеснот людини.

*Мораль* (від лат. *moralis* – моральний, від *mos (moris)* – звичай, воля, закон, властивість) – система поглядів, уявлень, норм, оцінок, які регулюють поведінку людей; форма суспільної свідомості [1].

Моральна поведінка – це специфічний вид людської активності, який мотивується виключно моральними імперативами, визначальною її суттю є безумовне і жертвоне творення блага для іншого, глибоке осмислення його переживання, а головного одиницею, «клітинкою» моральної поведінки (діяльності) виступає моральний вчинок [1].

На етапі дошкільного віку не можна констатувати про сформованість повноцінної і стійкої моральної поведінки через несформованість у дошкільників внутрішньої складової – свідомої орієнтації на моральні принципи, ідеали, норми. Тому для позначення моральних аспектів поведінки дошкільника ми запропонували термін «моральні форми поведінки». Це зумовлено особливостями вікового розвитку дітей цього віку, а саме, несформованістю у них внутрішніх імперативів моральної поведінки

(мотивації, саморегуляції) та піддатливості впливам цього типу поведінки зовнішнім впливам, несформованістю моральної регуляції та самооцінки.

Моральна форма поведінки дошкільника – це обов'язково-добровільна, безумовна (без винятків) реалізація дошкільником благодійних дій (допомога, підтримка, сприяння, співдія) та вчинків (справедлива моральна оцінка, моральна позиція та вираження ставлення у формі жесту, тону, міміки, погляду) щодо іншого, що переживає задоволення щастя, успіх, радіє, чи, навпаки, потребує доброго ставлення, підтримки, розуміння, бо має життєві труднощі, невдачі в діяльності, в самореалізації, нещасливу життєву долю та інші проблеми. В основі цієї форми поведінки є позитивне, емпатійне сприйняття і прийняття іншого, переживання та ціннісне і справедливе ставлення до нього [3].

На основі аналізу літератури ми виділили такі компоненти сформованості моральних форм поведінки у дітей старшого дошкільного віку:

1. Знання моральних ідеалів (когнітивний), втілених у характеристики героїв літературних творів і в їх поведінці як показник рівня розвитку соціальної орієнтування на цінності.

2. Уміння сформулювати своє ставлення до вчинків героїв народних казок, оповідань, життєвих ситуацій і дати їм моральну оцінку, як показник розвинутого ціннісного ставлення у поведінці дітей (мотиваційний).

3. Уміння здійснювати моральні вчинки в ігрових ситуаціях і висловлювати свою позицію в продуктах художньої діяльності (діяльнісний).

Відповідно до цього нами було підібрано психодіагностичних інструментарій:

- методика «Історії» (модифікований варіант методики Галини Урунтаєвої та Юлії Афонкіної) для вивчення особливостей усвідомлення дитиною моральних якостей в конкретних життєвих ситуаціях, поданих у вербальній формі, та оцінні судження дитини (когнітивний компонент) [5];

- методика «Бесіда» (модифікований варіант методики Галини Урунтаєвої та Юлії Афонкіної) для вивчення сформованості узагальнених образів певних моральних якостей (як стійкого емоційного образу, узагальненого за суттєвими ознаками) та оцінно-етичні судження дитини, що характеризують ставлення дошкільника до кожної моральної якості (мотиваційний компонент) [5];

- методика «Сюжетні малюнки» (за Галиною Урунтаєвою та Юлією Афонкіною) для вивчення усвідомлення моральних якостей дитиною та її уміння визначати моральність конкретних життєвих ситуацій та давати їм оцінку (діяльнісний компонент) [5].

У емпіричному дослідженні взяли участь 30 дітей старшого дошкільного віку закладу дошкільної освіти №25 «Первоцвіт» міста Києва.

З метою аналізу рівня розуміння досліджуваними дошкільниками моральних якостей за методикою «Історії» нами було встановлено усереднені показники по вибірці за всіма шкалами.

Як показують результати дослідження, у дітей старшого дошкільного віку переважає середній рівень розуміння моральних якостей.

Найкраще діти розуміють моральні якості «доброта», «щедрість», «злість», «чесність», «брехливість» та «жорстокість»: правильно оцінюють поведінку персонажів на малюнку, мотивують власну оцінку, але моральну якість не називають (отримує 2 бали). Дещо нижчі оцінки за шкалами «чуйність», «жадібність», «неввічливість» та «ввічливість»: діти оцінюють вчинок як позитивний або негативний (правильний або неправильний), але оцінку не мотивують і моральну якість не виділяють або формулюють її неправильно (отримували 1 бал). Найнижчий рівень розуміння у досліджуваних моральних якостей «хвастливість» та «скромність»: діти не виділяють моральну якість (або неправильно її диференціюють), не коментують ситуацію, не можуть оцінити вчинок. Тобто, вихователям і практичному психологу необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу для розуміння старшими дошкільниками зазначених моральних якостей.

Такий результат підтверджує рівневий аналіз отриманих показників (таблиця 1).

Таблиця 1

**Рівні вираження усвідомлення дошкільниками моральних якостей  
за методикою «Історії»**

N = 30

| Моральна<br>якість | Бали |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                    | 0    |      | 1    |      | 2    |      | 3    |      |
|                    | осіб | %    | осіб | %    | осіб | %    | осіб | %    |
| доброта            | 0    | 0    | 6    | 20   | 16   | 53,3 | 8    | 26,7 |
| злість             | 1    | 3,3  | 6    | 20   | 19   | 63,4 | 4    | 13,3 |
| брехливість        | 0    | 0    | 12   | 40   | 14   | 46,7 | 4    | 13,3 |
| чесність           | 1    | 3,3  | 10   | 33,3 | 14   | 46,7 | 5    | 16,7 |
| щедрість           | 1    | 3,3  | 6    | 20   | 18   | 60   | 5    | 16,7 |
| жадібність         | 1    | 3,3  | 12   | 40   | 15   | 50   | 2    | 6,7  |
| неввічливість      | 3    | 10   | 17   | 56,7 | 10   | 33,3 | 0    | 0    |
| ввічливість        | 2    | 6,7  | 19   | 63,3 | 9    | 30   | 0    | 0    |
| чуйність           | 0    | 0    | 14   | 46,7 | 14   | 46,7 | 2    | 6,6  |
| жорстокість        | 0    | 0    | 11   | 36,7 | 18   | 60   | 1    | 3,3  |
| хвастливість       | 14   | 46,7 | 15   | 50   | 1    | 3,3  | 0    | 0    |
| скромність         | 16   | 53,3 | 14   | 46,7 | 0    | 0    | 0    | 0    |

## Перспективи розвитку сучасної психології

Як показують результати дослідження за методикою «Бесіда», найбільш сформованими є уявлення старших дошкільників про моральні якості «добро», «зло», «чесність», «брехливість», «щедрість» та «жадібність»: уявлення про поняття правильне, але одиначне (дитина у своїх відповідях посиляється на конкретних людей як на носіїв певної якості в певній ситуації, на самого себе, казкових персонажів, дію, сукупність життєвих ситуацій; моральна оцінка правильна, відповідає загальноприйнятій у суспільстві та обґрунтована.

Дещо менш сформованими є уявлення досліджуваних про моральні якості «ввічливість», «неввічливість», «чуйність» та «жорстокість»: дитина має недиференційоване уявлення про моральну якість – висловлює правильну моральну оцінку, проте не може її обґрунтувати; для такої відповіді характерне повторне називання якості, наприклад, «скромний – це коли скромно».

Таблиця 2

**Рівні вираження ставлення дошкільника до моральних якостей за методикою «Бесіда»**

N = 30

| Моральна<br>якість | Бали |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                    | 0    |      | 1    |      | 2    |      | 3    |      |
|                    | осіб | %    | осіб | %    | осіб | %    | осіб | %    |
| добро              | 0    | 0    | 3    | 10   | 15   | 50   | 12   | 40   |
| зло                | 0    | 0    | 8    | 26,7 | 17   | 56,6 | 5    | 16,7 |
| чесність           | 0    | 0    | 8    | 26,7 | 15   | 50   | 7    | 23,3 |
| брехливість        | 0    | 0    | 8    | 26,7 | 15   | 50   | 7    | 23,3 |
| щедрість           | 1    | 3,3  | 9    | 30   | 18   | 60   | 2    | 6,7  |
| жадібність         | 0    | 0    | 9    | 30   | 16   | 53,3 | 5    | 16,7 |
| ввічливість        | 2    | 6,7  | 21   | 70   | 7    | 23,3 | 0    | 0    |
| неввічливість      | 5    | 16,7 | 15   | 50   | 9    | 30   | 1    | 3,3  |
| чуйність           | 2    | 6,7  | 14   | 46,7 | 13   | 43,3 | 1    | 3,3  |
| жорстокість        | 1    | 3,3  | 14   | 46,7 | 14   | 46,7 | 1    | 3,3  |
| скромність         | 14   | 46,7 | 16   | 53,3 | 0    | 0    | 0    | 0    |
| хвастливість       | 14   | 46,7 | 16   | 53,3 | 0    | 0    | 0    | 0    |

Найменш сформованими є уявлення у дітей про моральні якості «скромність» та «хвастливість»: уявлення про моральну якість у досліджуваних не сформовано (типова відповідь — «не знаю») або сформовано неправильно, що виявляється у називанні дій, не пов'язаних з цією якістю; моральна оцінка якості не відповідає суспільно-прийнятій оцінці.

Згідно результатів дослідження за методикою «Сюжетні малюнки», 23,3 % опитаних дітей старшого дошкільного віку неправильно розкладають малюнки: із зображеннями як позитивних, так і негативних вчинків складають разом; моральну якість не називають. Тобто, такі діти не змогли виокремити моральну дилему й оцінювали вчинок не за моральними діями, а за несуттєвими деталями («правильно робить, бо рибку зловив», «гарно робить, бо їсть» тощо). 30 % дітей правильно розкладають малюнки, але не можуть обґрунтувати власні дії; моральну якість не називають. 26,7% старших дошкільників правильно розкладають малюнки, обґрунтовують свій вибір, але не називають моральну якість. 20 % опитаних дітей правильно розкладають малюнки, обґрунтовують

Таблиця 3

**Рівні вираження усвідомлення моральних якостей дитиною та її уміння визначати моральність конкретних життєвих ситуацій за методикою «Сюжетні малюнки»**

N = 30

| Показники                 | Бали |    |      |    |
|---------------------------|------|----|------|----|
|                           | 0    | 1  | 2    | 3  |
| Абсолютний показник, осіб | 7    | 9  | 8    | 6  |
| Відносний показник, %     | 23,3 | 30 | 26,7 | 20 |

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, дошкільний вік є сензитивним періодом для формування моральних форм поведінки. Тут формуються перші моральні уявлення і оцінки, вони одержують первинне уявлення про сенс моральної поведінки: про соціальні наслідки поведінки взагалі; збільшується кількість інформації про можливі наміри партнера; поглиблюється розуміння зв'язку між особливостями поведінки та реакцією на неї партнерів; виникає відповідність поведінки соціальним, моральним стандартам. Розвиток моральних форм поведінки відбувається шляхом накопичення досвіду моральних (і неморальних) дій і вчинків; збільшення кількості ситуацій, які дитина спостерігає, у яких конструює нові форми поведінки. Основою даного процесу виступає внутрішній план дій.

Передумовою їх виникнення та засвоєння виступають когнітивні, емоційні та мотиваційні чинники розвитку дошкільника. Завдяки цьому поведінка дошкільника починає опосередковуватись уявленнями про моральні норми, у нього виникають моральні звички, адекватнішими стають моральні оцінки та моральні самооцінки, моральні ставлення тощо.

### Список використаних джерел

1. Абиркромби Н. С. Социологический словарь / Н.С. Абиркромби, Б.С. Тернер. – М.: Издательский цент «Экономика», 2010. - 620 с.
2. Білозерська С. Психологія морального виховання. *Психологічні особливості ефективності виховних технологій*. Монографія / За ред. М.Савчина. Дрогобич : Коло, 2005. С. 73–83
3. Валиуллина И. Р. Духовно-нравственное воспитание в детском саду. URL: [https://edu.tatar.ru/n\\_chelny](https://edu.tatar.ru/n_chelny) (дата обращения: 14.09.2020).
4. Заблоцька С. І. Психологічні умови розвитку моральних форм поведінки у навчально-ігровій діяльності дошкільників: дис.....канд. психол.наук: 19.00.07 / Дрогобич, 2013. 258 с.
5. Урунтаєва Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.
6. Харитонов С. Безцінний порадник для батьків майбутніх школярів. Київ: Шкільний світ, 2009. 120 с.

УДК 159.942-055.2-058.836

Дмитренко Тетяна Анатоліївна

магістрантка 1-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Герасіна Світлана Вікторівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»

м. Переяслав

### РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЩАСЛИВИХ ПОДРУЖНІХ ВЗАЄМИНАХ

**Анотація.** *Висвітлено науково-прикладний аспект гармонізації подружніх взаємин у контексті підвищення емоційного інтелекту шлюбних партнерів; обґрунтовано сутнісний зміст емоційного інтелекту у стосунках подружжя; розглянуто практичні рекомендації з розвитку емоційного інтелекту шлюбних партнерів.*

**Ключові слова:** *подружжя, емоційний інтелект, шлюбно-сімейні взаємини, сім'я, сімейний конфлікт, задоволеність шлюбом.*



**Актуальність дослідження.** За останні 6 років значно зросла кількість розлучень подружніх пар. За даними Держкомстату маємо невтішну статистику: у 2017 році кількість розлучень складала 51,6 %, у 2018 році – 67 %, у 2019 році – 58 %, 2020 – виявився особливо випробним для кожної родини.

Навіть ті пари, які наважилися на серйозний крок і узаконили свої стосунки часто неспроможні пережити періоди сімейних криз. Надзвичайно гостро стоять проблеми: розуміння і довір'я у сім'ї; створення здорових подружніх і дитячо-батьківських взаємин; конструктивного виявлення власних емоцій, не порушуючи гідність домочадців, а також адекватне сприйняття емоційних станів партнера. Заблоковану здатність вчитися, небажання відшукувати способи зміцнення шлюбу та збереження сім'ї – позиціонує більшість молодих людей, які сповнені наріканнями і претензіями до партнера. Окреслені труднощі сімейного життя варто розглядати у площині проблеми емоційного інтелекту, розвиток якого потребує науково-методичного підходу. Нагальний суспільно-науковий інтерес, обумовлений рядом причин: стрімкою руйнацією інституту сім'ї; популярністю теми емоційного інтелекту і його впливу на всі сфери життєдіяльності людини; зростанням кількості самотніх людей, які втратили віру і надію у створенні благополучної сім'ї, страшаються дискримінації своїх прав, автономії й емансипації, що є загрозою самодостатності, в силу їх стійких переконань.

Зазначимо, що в Україні майже відсутні системні державні програми щодо підготовки молоді до подружнього життя, цільового навчання потенційних сімейних пар; триває агресивне впровадження гендерної ідеології, руйнування сімейних цінностей і традицій, насаджується хибне уявлення про роль і місію «чоловіка / батька» та «дружини / матері» тощо. У результаті, відсутні програми розвитку емоційного інтелекту молодих сімейних пар. Вважаємо, що невміння правильно будувати діалог та відсутність досвіду вирішувати конфлікт – є однією з головних причин подружніх розлучень.

Отже, взаємозв'язок емоційного інтелекту і сімейних взаємин є недостатньо вивченим, що й спонукало до аналізу стратегій поведінки подружжя у ситуаціях непорозуміння.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** не варто здійснювати оминаючи древні духовні письмена: у Біблії неодноразово згадується явище, яке сьогодні називаємо емоційним інтелектом; у Книзі Притч знаходимо приклади емоційної мудрості людства: «у дурного відразу ж висловиться гнів його, а розсудливий приховує образи» (12:15); «дехто говорить, мов мечем, язик же премудрих то ліки» (12:18); «лагідна відповідь гнів відвертає, а слово збуджує» (15:1) [8].

Емоційний аспект подружніх взаємин привернув увагу дослідників ще в 70-х роках ХХ ст. (М. Бубер, Ф. Перлз, К. Роджерс, Ж.-П. Сартр, В. Сатір, П. Тілліх, М. Хайдеггер ). Проблеми сімейного укладу,

функціонально-рольової узгодженості, типології сімейної взаємодії розкрито у роботах Т. В. Андрєєвої, Л. М. Бучинської, В. Н. Дружиніна, В. І. Зацепіна, О. А. Карабанової; питання подружньої сумісності, перцепції та задоволеності шлюбом висвітлено у роботах Ю. Є. Альошиної, В. А. Сисенко, М. М. Обозова, А. М. Обозової. У Росії емоційну грамотність подружжя ґрунтовно вивчає І. М. Андрєєва. В Україні особлива увага приділяється вивченню емоційного інтелекту студентів та фахівців різного профілю, однак не вивчається у сфері сімейної психології.

**Мета статті** полягає у вивченні та узагальненні вмінь та навичок, щодо розвитку емоційного інтелекту заради побудови щасливих сімейних взаємин.

**Виклад основного матеріалу.** Так, К. Роджерс [7] стверджував, що підґрунтям успішних взаємин у сім'ї є емоційний зв'язок партнерів та запропонував поняття подружності. Ідея в тому, що молоді люди, яким не вдалося досягти дружніх стосунків, а сім'ю створили на засадах психофізичної близькості і пристрасних почуттів, є не резильєнтною, тобто нестресостійкою до життєвих випробувань.

Н. Пезешкіан [4] розглядає динаміку емоційно-близьких взаємин у сім'ї і пропонує універсальну формулу подружньої взаємодії, де взаєморозуміння тісно корелює із задоволеністю шлюбом, що є підґрунтям для взаємодовіри і взаємоповаги чоловіка і дружини.

Труднощі міжособистісних стосунків у парі вивчав і Дж. Рейнуотер [6]. Він вважав, що справжня причина непорозумінь прихована в особистісних проблемах, які пов'язані з дитячими психотравмами, невинуватими очікуваннями, почуттям небезпеки, потребою у психологічних погляджуваннях, незавершеними попередніми відносинами, з огляду на практику масовості пробних шлюбів молоді (не узаконених).

Тривіальним став вердикт подружніх взаємин – «не зійшлися характером», що варто розглядати у площині емоційно-ціннісного несприйняття. Концепція емоційного інтелекту (EI) вкінці XX ст. П. Селовея і Д. Майєра позиціонувала ряд здібностей індивіда: ідентифікувати емоції (конгруентне сприйняття виражених емоцій); проявляти когнітивну компетентність (аналіз і розуміння сприйнятих емоцій); прикладні суб'єктивні дії (підвищення ефективності комунікації при врахуванні емоційних станів); усвідомлене управління емоціями (індикатор особистого зростання й удосконалення міжособистісних взаємин). Активізація окреслених здібностей потребує цілеспрямованого розвитку упродовж усього життя людини [1].

Для більшості українців періоду дорослості сім'я є джерелом задоволення базових потреб. Окрім традиційних потреб, родина покликана забезпечувати основні функції, що визначають загальний емоційний фон взаємин подружжя: створення позитивного мікроклімату, підтримання доброзичливих стосунків з родичами, сприяння соціальному самовдосконаленню, що є запорукою щасливого сімейного життя [6].

Щаслива сім'я – це сім'я, у якій кожен може реалізувати свій потенціал; забезпечити потреби, мотивовані шлюбом; проявляти близькість і відкритість у вираженні своїх почуттів, бажань і сподівань; почуватися в безпеці. Зазначимо, що у щасливих шлюбах домінуючим мотивом заміжжя (у 75 % жінок) і одруження (у 63 % чоловіків) є високе почуття безумовного кохання, у 14 % жінок і 18 % чоловіків – симпатія; одним із мотивів вступу у шлюб також є прагнення позбутися самотності і наповнити життя новим сенсом.

Якщо подружжя практикує проявлення та озвучення автентичних емоцій – це є передумовою зниження сімейних конфліктів. Перепроживання негативних емоцій, таких як гнів, агресія, роздратування, частково знижує рівень тривожності суб'єкта, а також невдоволення певною дією чи ситуацією.

Крім того, розвиток емоційного інтелекту впливає на мислення і прийняття рішення. Тільки людина з розвиненим ЕІ може оптимально використовувати свій логічний інтелект. Людина, яка не усвідомлює своїх почуттів, не осягає що відчуває, нерідко є жертвою нападів неконтрольованих почуттів і емоцій, що часто веде до неадекватної поведінки, невірної оцінки ситуації, труднощів у контактах з людьми, агресивної поведінки чи навіть насильства [2].

У результаті узагальнення даних емпіричних досліджень емоційного інтелекту сімейних пар, вдалося синтезувати такі особливості:

1. Чоловіки, у порівнянні з жінками, вправніше керують власним емоційним станом, контролюють зовнішні прояви своїх емоцій, краще управляють емоціями інших людей. Жінки, у порівнянні з чоловіками, проявляють вищу чуйність як до власних, так і до інших емоційних станів. Вони здатні краще розпізнавати, ідентифікувати та вербалізувати емоційні реакції.

2. У жінок задоволеність шлюбом пов'язана з високим рівнем показників емоційного інтелекту, тобто чим вища у жінок здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними, тим більше вони задоволені шлюбом. І навпаки, чим вища задоволеність жінок шлюбом, тим вища їх здатність розуміти емоції і керувати ними.

3. Високий рівень емоційного інтелекту чоловіків є чинником, що знижує їх задоволеність шлюбом.

4. Жінки, які недостатньо приділяють уваги емоційному аспекту взаємин, що проявляється у низькій чутливості до свого й інших емоційних станів, є менш успішними у вибудовуванні взаємин з людьми – і тому числі й у сфері сімейних стосунків. Відповідно, такі жінки не здатні забезпечити довірчі й емоційно комфортні взаємини з чоловіком.

Якщо особистість здатна розрізняти й усвідомлювати власні почуття, вона спроможна їх контролювати. І як результат – конструктивно

вести діалог, а не вдаватися до суто емоційної розмови, до яких інтолерантні чоловіки.

Емоційний інтелект дозволяє подружжю утриматися від імпульсивних висловлювань на емоціях, що знижує ймовірність конфліктів і відчуття образи. Прийняття рішення на інтелектуальному, а не емоційному рівні дозволяє партнеру утриматися у стані цілісності та конгруентності думок і почуттів. Так, Д. Готтман вважав, що коли подружжя емоційно інтелектуальне, то вони спроможні розуміти і поважати один одного і свій шлюб – а значить, жити щасливо. На його думку, «щасливі пари не розумніші, не багатші, і не прозорливіші. Водночас, їхні негативні думки і почуття стосовно один одного (що притаманно всім без винятку) ніколи не беруть верх над позитивними – це те, що ми називаємо *емоційно інтелектуальним шлюбом*».

Чим більше різних емоцій відчуває особистість і чим більше здатна співпереживати іншій людині, тим надійнішими будуть подружні взаємини. Високий рівень міжособистісного ЕІ асоціюється зі здатністю партнера регулювати свій настрій і контролювати стрес. Це уможливило його корелювання зі щастям і позитивними емоціями. Наявність розвинених компонентів ЕІ сприяє захисту людини від депресії і тривоги. Міжособистісний ЕІ з високим ступенем ймовірності також пов'язаний із розширенням сфери соціалізації людини та якістю її подружніх стосунків, які асоціюються з психологічним здоров'ям.

Розглядаючи ЕІ як ресурс для подолання стресових ситуацій, є твердження, що він потенційно виконує роль стабілізуючого фактора, що сприяє підтримці психосоціальної адаптації в умовах дії стресогенних факторів [5].

Американський психолог Ендрю Уейзінгер для розвитку емоційного інтелекту та покращення сімейних взаємин пропонує такі практики:

1. Відшукувати джерела емоційного живлення, які дарують відчуття наповнення, розквіту, психологічної сумісності, надихають на подружню солідарність.
2. Впроваджувати у подружнє життя релаксаційні, медитативні прийоми, з метою зняття напруги, очищення та відновлення душевних сили.

Так, Д. Гоулман для розвитку ЕІ, пропонує слухні поради для дружин та чоловіків:

1. Важливо дати можливість дружині відчувати, що ви її слухаєте, проймається її почуттями і не обов'язково з нею погоджуватися.
2. Найголовніше, чого хочуть дружини, – це визнання їхніх почуттів, емпатійного ставлення, навіть якщо чоловік їх і не поділяє.

Переконавшись, що її думку почули, а почуття визнали, жінка заспокоюється.

3. Розвивайте вміння ефективного емоційного слухання.
4. Навчіться дивитися на ситуацію очима іншого та віддзеркалювати ситуацію у моменти напруги.
5. Формулюйте фрази з позиції «Я-концепції».
6. Усвідомлюйте й признавайте слабкі місця у вашому шлюбі. Не ухиляйтеся від конфлікту, а залагоджуйте спірні питання у діалозі.
7. Висловлюйте своє невдоволення і не переходьте на персональну критику.
8. Вчіться зчитувати жести, інтонацію, міміку, навіть дихання партнера.
9. Позбавтеся від токсичних, руйнівних думок, накручування себе.
10. Культивууйте спільний подружній ЕІ.

Емоції заразні – пам'ятайте це! Сім'я – це осередок безпеки, де панує любов, де розуміють і підтримають один одного.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, запорукою щасливих сімейних стосунків є: здатність емоційно зігріти шлюбного партнера, поводитися так, щоб створити атмосферу довіри, невимушеності, щирості; соціально-психологічна компліментарність подружжя; прагнення у скрутну хвилину до емоційного єднання, самореалізація та самоактуалізація кожного; готовність до сімейного життя; розподіл відповідальності та лідерства у стосунках; спільні соціально бажані установки стосовно сімейного життя; розвиток емоційного інтелекту пари, ініціативність кожного члена подружжя у вирішенні сімейних проблем.

Головний принцип ЕІ – вчасне і тактовне проявлення емоцій, у пристойному вигляді та у відповідних обставинах.

Активізація ознак ЕІ подружжя стимулює оптимізм і адаптивність, підвищує рівень емпатії, задоволеність життям, знижує переживання негативних подій, застосування ефективних копінг-стратегій у стресових ситуаціях.

Емоційна і духовна близькість – цей критерій віддзеркалює сутність кохання, коли бажання бути разом зумовлено не тим, що близькість дає користь (статус, матеріальні вигоди, сексуальне задоволення), а тим, що для людини найважливішим є саме її обранець. У такому випадку бажання та прагнення коханої людини постають на одному рівні зі своїми власними.

Отже, справжня близькість і відкритість не виникають відразу, це результат тривалої та копіткої роботи подружжя над собою, над своїми стосунками, результат спільних переживань, успіхів, труднощів, радості і горя, розділених на двох. Цей життєвий досвід формує стійке відчуття турботи, довіри, підтримки і любові, що підкріплюється емоційною зрілістю партнерів.

### Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта: *Социально-психологические проблемы ментальности*: VI Международная научно-практическая конференция. Смоленск, СГПУ, 2004. Ч.1. С. 22-26.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / перекл. з англ. С.-Л. Гуменецької. Харків, Віват, 2018. 512 с.
3. ГоттманДжон. Эмоциональный интеллект в любви: 7 принципов счастливого брака / перев.санг. К. Елисева. Москва: Форс, 2020. 416 с.
4. ІващенкоА. С. Психологічні чинники міжособистісних стосунків у молодих подружніх парах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_5\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_37). (дата звернення: 10.10.2020).
5. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Курс лекцій з дисципліни «Теорія емоційного інтелекту» із завданнями для самоконтролю. Дніпропетровськ, 2016. 113 с.
6. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї: навч. посіб. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2015. 136 с.
7. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 364 с.
8. Эмоциональный интеллект: исследования феномена: сайт психолога Ирины Андреевой. URL: <https://andreeva.by/emocionalnyj-intellekt-issledovaniya-fenomena.html>. (дата звернення: 10.10.2020).

УДК 159.923.33-057.212

**Дрик Оксана Олексіївна**

*магістрантка 2-го року навчання*

*спеціальність 053 Психологія*

**Ніколасв Леонід Олегович**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології*

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний*

*університет імені Григорія Сковороди»*

*м. Переяслав*

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МЕНЕДЖЕРІВ З ПРОДАЖУ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ**

**Анотація.** У статті представлений аналіз комунікативної компетентності менеджерів з продажу як важливої складової професійності та застосування тренінгових технологій як засіб розвитку рівня комунікативних здібностей.

**Ключові слова:** комунікативна компетенція, тренінгові технології, спілкування, професійна діяльність.

**Актуальність дослідження.** Комунікативна компетентність є основною складовою професіоналізму людей з різними напрямками роботи, які так чи інакше мають міжособистісне спілкування. Процес розвитку комунікативних навичок менеджерів з продажу є дуже важливим в їх професійній діяльності. Необхідність підвищення якості підготовки менеджерів, а саме забезпечення підвищення комунікативних вмінь і водночас конкурентоспроможності на ринку праці, вимагає перегляду традиційних методів навчання як засобу досягнення даних цілей. Активне навчання засноване на власному досвіді учасників занять, їхній прямій взаємодії зі сферою засвоюваного досвіду. За таких умов не відбувається пасивна передача знань, а навпаки, спонукання до самостійного пошуку рішення. Низький рівень комунікативних здібностей передбачає застосування активних методів навчання, що й обумовлює актуальність даної статті.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема комунікативної компетентності менеджерів з продажу досліджувалась багатьма вченими такими як А. Бодалев, Е. Богданов, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Омаров, Л. Петровська, А. Реан, Ю. Синягин та ін. У психології та акмеології переважно вивчалися конкретні різновиди професійної компетентності, що входять в її структуру: комунікативна компетентність (Ю. Жуков, П. Растянников); акмеологічна компетентність (С. Макаров, Є. Селезньова, А. Фоміних та ін.), аутопсихологічна (А. Гусева, І. Єлшин, О. Жданов, В. Нарущак, Л. Степнова та ін.), соціально-перцептивні (І. Вегерчук, Н. Єршова, І. Кулькова та ін.); перцептивно-комунікативна (М. Коноваленко, А. Панасюк), конфліктологічна (А. Деркач, О. Денисов); компетентність в кадровій роботі (Н. Дроздов, А. Назаретян), рефлексивна компетентність (О. Анісімов, І. Семенов та ін.).

**Мета статті** - розглянути комунікативну компетентність як важливу складову професійності менеджера та обґрунтувати застосування тренінгових методів як засобу її формування.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. Вона являє собі сукупність комунікативних здібностей, умінь та навичок. Комунікативні вміння, як відмічає Е. Сидоренко, є необхідними для подолання драми спілкування, де драма розуміється як складна задача. Подолання драми спілкування включає в себе слухання, розуміння, самовираження тощо.

Проблема комунікативної компетенції менеджерів з продажу має фінансову, матеріальну, організаційну та психологічну складові. Психологічна складова полягає в організації ефективної взаємодії з покупцями. Зазначена ефективність багато в чому обумовлюється

професіоналізмом самих менеджерів. Діяльність менеджерів з продажів є ключовою та значущою, так як саме вони мають безпосередній контакт з споживачами, які власне й забезпечують отримання прибутку.

Від рівня професіоналізму менеджерів з продажу залежить обсяг самих продажів. Саме через те, що продаж напряму пов'язаний з постійним спілкуванням з покупцями, обсяг продажів залежить від рівня комунікативної компетентності менеджерів, їх комунікативних умінь. Практика показує, що багато менеджерів не володіють необхідним рівнем комунікативної компетентності. У результаті виникає дисонанс між високими вимогами, що пред'являються до їх професіоналізму і недостатнім рівнем розвитку їх комунікативної компетентності [3].

Рівень комунікативної компетентності залежать від багатьох факторів. Наприклад, коли менеджер з продажу в необхідний момент може транслювати неістинну інформацію, застосовувати різні психологічні прийоми та форми маніпулятивного психологічного впливу на покупця тощо. Навички комунікативної компетентності потрібно розвивати, так як вони є необхідними в роботі менеджера з продажу. Розвиток комунікативних здібностей можна розглядати в двох аспектах: або в процесі соціалізації та виховання, або засобами соціально-психологічного тренінгу, який базується на активних та інноваційних методах.

Однією з особливостей застосування таких форм навчання є активна форма міжособистісної взаємодії учасників тренінгу, яка зорієнтована на формування певних вмінь та досвіду в ситуації, яку створює тренер.

Саме визначення «тренінг» у науковій літературі тлумачиться як форма спеціально організованого спілкування, в якому психологічний вплив заснований на активних методах роботи [2].

Тренінгова техніка навчання має наступні характеристики:

1. *Весь процес навчання є груповим.* Група виступає відображенням життя суспільства в зменшеному розмірі. Саме робота в групі дає можливість кожному її учаснику набути нового досвіду та навчитись ідентифікувати свою особистість з іншими, які знаходяться в суспільстві. Найголовнішою перевагою роботи в колективі є можливість вільно виражати свої почуття, проявляти емпатію, отримувати необхідний зворотній зв'язок та підтримку від інших людей.

2. *Процес навчання забезпечується активністю учасників тренінгу.* Тренінгові технології навчання корисні тим, що під час занять забезпечується обмін інформацією між учасниками, групою та педагогом-тренером. Таким чином, кожен член команди має змогу відчути свою цінність та причетність до освітньої діяльності. Крім того, таке навчання орієнтоване на можливість задавати запитання та отримувати на них обґрунтовані відповіді.

3. *Кожен тренінг має власну мету для навчання.* Тренінгові програми під час навчальної діяльності забезпечують пошук відповідей на



власні запитання, набуття соціального досвіду та можливостей до саморозвитку та самоактуалізації.

4. *Використання принципу «тут і тепер».* Технологія проведення тренінгів забезпечує формування відносин між членами групи, з врахування принципу «тут і тепер», що заснований на зображенні проблем, які характерні для буденного життя. Після реального «прожиття» таких ситуацій у мікросередовищі групи, люди мають змогу усвідомити свої дії, свою поведінку, побачити власні реакції та модель поведінки, що згодом допомагає видозмінити поведінкову стратегію та виробити навички прийняття самостійних рішень.

5. *Тренінгові техніки навчання передбачають інтерактивну атмосферу занять.* Атмосферу, яка панує під час проведення тренінгів, можна назвати неформальною, але враховуючи розташування групи під час проведення заняття, яка знаходиться переважно в колі, можна припустити, що такий підхід допомагає учасникам позитивно налаштуватись, забезпечує зворотній зв'язок та допомагає уникнути одноманітності під час проведення роботи.

6. *Під час тренінгу відбувається поєднання різних індивідуальних стилів викладання.* Технологія тренінгової роботи дозволяє обирати найбільш ефективні методи для подання навчальної інформації, враховуючи індивідуально-психологічні особливості сприймання кожного учасника освітнього процесу. Поєднання говоріння, письма, малювання, ігрової діяльності, тілесно-орієнтованих технік, технік «переживання ситуацій» забезпечує сприймання навчального матеріалу на рівні когнітивної, емоційної та рухової сфер [4].

Тренінгова форма роботи має ряд переваг, а саме: дає можливість обговорювати ідеї, ділитися досвідом. Присутність рівноправних партнерів створює атмосферу комфорту. Кожна спроба саморозкриття викликає схвальну реакцію з боку інших, і, відповідно, збільшується самооцінка особистості [4]. В арсеналі сучасного тренінгу є чимало методів, які використовуються для розвитку комунікативної компетентності, а саме: лекції, семінари, бесіди із соціально-психологічних проблем, а також активні методи типу дискусій, рольових ігор, методу конкретних ситуацій тощо. Активні групові методи можна умовно об'єднати в три основні блоки: дискусійні засоби, ігрові засоби, сенситивний тренінг [1].

Однією з переваг тренінгової форми роботи є висока ефективність використання часу для саморозкриття, самоаналізу й саморозвитку особистості. Феномен соціально-психологічного тренінгу у формуванні комунікативної компетентності менеджерів з продажу полягає у тому, що він забезпечує таку підготовку, яка відповідає вимогам сьогодення. Тренінг спрямований на розвиток особистості, формування комунікативних умінь та навичок, засвоєння досвіду міжособистісної взаємодії. У кожного учасника формується адекватне розуміння самого себе, корекція самооцінки,

відбувається вивчення індивідуалізованих прийомів міжособистісної взаємодії для підвищення її ефективності, створюються умови для самовдосконалення комунікативної компетентності менеджера [2]. Формування навичок міжособистісного та ділового спілкування в ході тренінгу будується на уявному програванні своєї поведінки в різних ситуаціях. Учасники отримують можливість визначити, яка поведінка є найбільш ефективною в тій чи іншій ситуації [7].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, сучасний підхід до проблеми розвитку й удосконалення комунікативної компетентності, як основної компоненти професійної підготовки майбутніх менеджерів, зумовлює необхідність її реалізації за допомогою соціально-психологічного тренінгу, що розглядається як саморозвиток та самовдосконалення на основі власних дій, а діагностика комунікативної компетентності в даному сенсі стає самодіагностикою і самоаналізом.

### Список використаних джерел

1. Денисенков Н. М. Моделирование экспертных групп выхода из кризисных ситуаций. *Соционика, ментология и психология личности*. 1998. № 5. С.15–19.
2. Джон Максвелл. Команда 101. Минск : ООО «Попурри», 2007.
3. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : спец. практикум по социальной психологии. Москва : МГУ, 1990. 104 с.
4. Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції. Навчальнометодичні матеріали для тренінгових занять студентів педагогічних вузів. Ніжин : НДПУ, 2002. 72 с.
5. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. С. Паниной. 2-е изд., стер., Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 176 с.
6. Tehnologii obrazovaniya vzroslykh. Posobie dlja teh, kto rabotaet v sisteme obrazovaniya vzroslykh / pod obshhej redakciej O. V. Agapovoj, S. G. Vershlovskogo, N. A. Toskinov. SPb. : KARO, 2008. 176 s.
7. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання, [текст] : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 250 с.

УДК 159.922.6:005.5

Єфремова Ірина Іванівна  
магістрантка 2 року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Гуріна Зоя Володимирівна  
кандидат психологічних наук, доцент  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## ВПЛИВ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КЕРІВНИКА НА ЙОГО УПРАВЛІНСЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ

**Анотація:** В статті розглянуто вікові особливості особистості керівника. Проведено аналіз характеристик вікових особливостей особистості керівника, які є складовою частиною проблеми підвищення ефективності управлінської діяльності.

**Ключові слова:** вікові особливості, управлінська діяльність, керівник, чинники ділової активності.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, вимагають також і нових управлінських рішень. У різних сферах управління такі рішення стикаються з проблемою управлінських кадрів, яка виявляється в їх неготовності до змін особистісного і професійного характеру.

Протягом десятиліть вибудовувались і напрацьовувались певні підходи, методи, технології рішення життєвих проблем, однак у сучасному світосприйнятті такі усталені методики виявилися застарілими і такими, що не відповідають вимогам часу, не можуть допомогти досягнути мети і відповідати завданням нового сучасного суспільства, а також не можуть у повному обсязі задовольняти потреби і людини. Людина, яка опиняється поза звичним ритмом життя, постає перед необхідністю по-новому бачити, чути й відчувати дійсність, аналізувати труднощі, які з'являються при реалізації потреб, норм і має робити відповідні висновки.

Однак дослідження, які визначають наукові основи функціонування людського організму, людини як індивіда, суб'єкта, особистості, індивідуальності, механізмів самоорганізації і саморегуляції, технологій самоврядування і навичок їх використання, не відображає в повному обсязі весь обсяг сучасних викликів для керівників, із необхідністю запроваджувати нові, сучасні підходи в управлінській діяльності. Для того, щоб бути компетентним у своїй професії, менеджер повинен чітко розуміти етапи становлення особистості керівника. Слід визначити, що ні в психології, ні в менеджменті поки немає єдиної думки про поняття особистості керівника. Різні визначення не дають єдиної уяви про особливості управлінської

діяльності керівників, особливо керівників різних вікових категорій. Обґрунтування професійних та інтелектуальних особливостей, на які можуть впливати вікові особливості як важливих, психологічно і соціально необхідних якостей особистості керівника є однією з найактуальніших проблем на сьогодні у психології управління. Цим і зумовлюється актуальність окремого дослідження питання щодо впливу вікових особливостей керівника, що можуть впливати на його управлінську діяльність.

Окремих досліджень науковці щодо визначення вікових особливостей керівника на його управлінську діяльність не проводились, однак, на сьогодні є значна кількість досліджень, які стосуються соціально-біографічних даних керівників, одним з критеріїв якого є вік особи, а також існує безліч теорій особистості, які розроблялися психологами різних країн світу, серед яких А. Маслоу, З. Фрейд, К. Юнг, К. Роджерс, В. О. Петровський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв та багато інших. Більшість психологів визначає особистість як суб'єкта соціальних відносин і свідомої діяльності [1].

Питання визначення особистості керівника досліджували ряд вчених, серед них: А. Файоль, М. Вебер, Ф. Абрамс, Д. Коттер, В. Л. Марішук, Е. С. Чугунова, Ю. Д. Красовський, Е. Г. Молл, В. Ф. Рубахін, Л. І. Уманський і багато інших.

Головною **метою статті** є аналіз характеристик вікових особливостей особистості керівника, які є складовою частиною проблеми підвищення ефективності управлінської діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Досвід роботи у різних сферах людської діяльності доводить, що ефективний менеджмент – це основа успіху. Це, безперечно, стосується і суспільного життя [2, с. 20]. Від того, на скільки управлінська діяльність керівника буде ефективною, оперативною, обґрунтованою, цілеспрямованою, а також, що досить важливо у сучасному темпі життя – інноваційною, залежатиме динаміка та перспективи розвитку нації.

За загальним визначенням керівник – це особа, яка очолює організацію, її структурно відокремлений виробничий або функціональний підрозділ і наділена повноваженнями приймати рішення щодо розпорядження виділеними йому матеріальними, фінансовими, трудовими ресурсами. Вирішальний вплив на управлінську діяльність мають біографічні характеристики, здібності і особистісні якості особистості керівника, які виступають найстійкішими характеристиками [3].

До біографічних характеристик Л. А. Бившева і О. А. Кондратенко [4] відносять такі чинники як вік, стать, освіта і соціальний статус. Вік зазвичай пов'язують з накопиченням професійного досвіду, що впливає на якість управління (прийняття рішень, спілкування з персоналом тощо), простежується зв'язок між віком і посадою (зазвичай найбільш вищі пости

займають керівники зрілого віку). В переважній більшості випадків пропорційно віку відбувається і кар'єрне просування особи.

Проведені дослідження серед керівників різного віку, які проводив П. С. Гайдамашко, [5] дозволили зробити оцінку психологічних детермінантів ділової активності суб'єктів управління. Загальним чинником, незалежно від віку та досвіду управління, є висока мотивація управлінської діяльності. Як показують опитування саме від мотивації залежить рівень або інтенсивність ділової активності керівників. Найменшим загальним чинником для вікових категорій керівників від 30 до 60 років, що впливає на ділову активність управлінських кадрів виявились професійні стандарти, вони виступають лише орієнтиром визначення відповідності визначення відповідності особистісним стандартам, у цьому випадку керівник оцінює, чи дотичні до нього стандарти ділової активності, що існують, і на підставі цього приймає рішення щодо роботи на керівній посаді, із тими чи іншими умовами праці.

Досить різними є погляди на управлінську діяльність з точки зору психологічних чинників ділової активності у керівників різного віку. Так, наймолодші керівники у віці від 20 до 30 років вважають, що головними якостями, що впливають на управлінську діяльність є вольові якості, гнучкість та пластичність, що також потребує вольової регуляції поведінки і діяльності керівника. Тим самим, можливо зробити висновок, що переважна більшість молодих керівників вважає самим дієвим для управлінської діяльності це «вольовий наступ» або «пробивання», тобто велика загальна активність. Керівники у віці від 30 до 40 років віддають перевагу інтелектуальним якостям, в тому числі творчості та креативності. Вони вважають, що саме особистісно-професійні якості обумовлюють ефективність управлінської діяльності.

Керівники від 40 років і старші, як найбільш досвідчені, вважають, що на ефективність управлінської діяльності в першу чергу впливають інтелектуально-вольові якості, однак і психологічні чинники мають досить вагомий характер.

Аналізуючи результати досліджень і опитувань, слід відмітити, що наймолодшим керівникам активна діяльність необхідна для високого рівня саморегуляції, що впливає на функціональний стан і працездатність, а керівникам старшого віку загальна активність не дуже і потрібна, оскільки вони мають більш сформовану навичку щодо раціонального перерозподілу видів управлінської діяльності.

Слід зазначити, що в цілому відсутній будь-який прямий зв'язок між віком і успішною управлінською діяльністю, але в той же час, віковий чинник є досить суттєвим для її виконання. По-перше, є безумовний зв'язок між віком та ієрархічним рівнем керівників. Зазвичай найбільші керівні посади (особливо це прослідковується в японському менеджменті) займають люди дуже зрілого або навіть похилого віку. По-друге, функцією віку є багатство професійного досвіду, а отже, і можливості ефективного здійснення

управлінської діяльності. По-третє, пропорційно віку (хоча і не автоматично) відбувається просування керівника кар'єрними сходами. По-четверте, від віку також може залежати співвідношення продуктивних (які притаманні більш молодим керівникам) і репродуктивних методів управління (які, як правило, із віком посилюються). По-п'яте, має місце і вікова динаміка бажаних стилів керівництва – в основному, в бік їх посилення. Якщо відзначати найбільш загальну тенденцію динаміки ефективності управлінської діяльності залежно від віку, то вона буде позитивною (за винятком найбільш старших вікових груп керівників) [5].

Знання вікових особливостей керівників дає змогу науково обґрунтовано планувати кар'єрний ріст управлінських кадрів, пред'являти до них об'єктивні вимоги, а також мати реальні очікування результатів їх діяльності. Із віком пов'язано чимало конкретних питань: наприклад, який віковий період є оптимальним для менеджерів, в якому віці керівнику слід залишити свою посаду та ін. З одного боку, існує чимало аргументів на користь того, що вік (з яким асоціюють і досвід) позитивно впливає на якість управлінської діяльності, так звані аргументи на користь старості. Наприклад, на вказані переваги віку вказують такі факти: середній вік президентів великих японських компаній 63,5 року, віце-президентів – 56 років. Це досить багато, навіть якщо врахувати високу тривалість життя в Японії. Що ж стосується США, то там середній вік президентів великих компаній становить 59 років. З іншого боку, було б помилково думати, що тільки зрілий вік і досвід дають підстави розраховувати на високий пост і управлінський успіх. Є чимало аргументів і на користь молодості. А. Моріта заснував всесвітньо відому фірму «Соні корпорейшн» у віці 25 років. А. Хаммер, глава фірми «Оксидентал петроліум», свій перший мільйон доларів заробив у 21 рік, будучи студентом. Таким чином, є підстави вважати, що вік не робить істотного впливу на лідерство і ефективність керівника. Це означає, що гарним керівником (так само, як і поганим) можна бути у будь-якому віці.

Разом з тим, Р. Стогдилл у своєму спеціальному дослідженні про вплив віку на якість управління узагальнив зміст значної кількості досліджень фактичного і статистичного матеріалу (одна бібліографія в його книзі «Керівництво по лідерству» містить понад 3500 назв), він прийшов до висновку, що вік все ж має прямий вплив на якість управління.

Сьогоднішня ситуація у світовій політиці дає яскравий приклад того, що очолювати держави, уряди досить успішно можуть люди в різному віці, не обов'язково похилому, і з великим досвідом: США – 44-й президент США (2009 – 2017 р.р.) став президентом у віці 48 років; Франція – президент Еммануель Макрон, офіційно вступив на посаду Президента Французької республіки 2017 року у віці 40 років; Україна – діючий президент України з 20 травня 2019 року, вік 43 роки. В Україні наразі спостерігається тенденція «омолодження» політичної і професійної команди на всіх рівнях влади, що

створює умови для проведення подальших досліджень у питанні впливу віку на ефективність управлінської діяльності.

**Висновки.** Саме поняття «вік» має двояке тлумачення, оскільки є вік біологічний (залежить від кількості прожитих років) і соціально-психологічний (соціальна зрілість, активність людини, професійні навички). Однак, говорячи про вік керівника і про його вплив на якість роботи, в першу чергу слід мати на увазі саме соціальний вік. Це зумовлюється тим фактом, що соціально зрілою людиною може бути і в молодості, що, багато в чому, залежить від самої людини. Досить відомим є вислів: «Якби молодість знала, якби старість могла!» – спростувати цей трюїзм, з'єднати знання і вміння можливо лише одним способом – постійною, невтомною працею над собою, самовдосконаленням.

#### Список використаних джерел

1. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 352 с.
2. Алюшина Н. Психологічні механізми ефективного управлінського впливу: навч.-метод. Матеріали. Київ: НАДУ, 2013. 48 с.
3. Отич О. М. Психолого-педагогічні засади управління: навч.-метод. посіб. Київ: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2016. 56 с.
4. Бышева Л. А., Кондратенко О. А. Теоретические аспекты формирования личности руководителя в системе самоменеджмента. *«БІЗНЕС-НАВІГАТОР» Науково-виробничий журнал*. Управління. №3 (32) 2013. С. 204-209.
5. Магура Михаил. Личность руководителя. URL: <https://www.ipnou.ru/article.php?idarticle=001580> (дата звернення 02.09.2020).

УДК 159.9.019.4:373.2.011.3-051

**Задунайська Валерія Юріївна**  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

**Хомич Галина Олексіївна**  
кандидат психологічних наук, професор  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

### ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ У ВИХОВАТЕЛІВ

**Анотація.** У статті аналізуються та виносяться на розгляд питання педагогічної агресії, зокрема, її прояви у вихователів дитячих закладів освіти; презентуються результати емпіричного дослідження особистісних детермінант агресивної поведінки педагогів – вихователів; представлено програму та рекомендації з корекції агресивної поведінки педагогів.

**Ключові слова:** агресія, вихователь, освіта, корекція, тренінг, профілактика.

**Актуальність дослідження.** Агресія у міжособистісній взаємодії учасників освітнього процесу є однією з гостро актуальних проблем сучасного суспільства. Діяльність управлінських структур освітніх установ з виявлення, профілактики та корекції агресивної поведінки педагогів в даний час не забезпечена достатньою кількістю теоретичних і методичних робіт, присвячених цій проблематиці. Багато її аспектів залишаються малодослідженими, наявні дані потребують систематизації та узагальнень. Існує дефіцит педагогічних програм і технологій профілактики та корекції педагогічної агресії, оптимізації психологічного супроводу виховного процесу у закладах освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі широко представлені наукові праці, що розкривають вплив навчальної та професійної діяльності на формування особистості. Однак становлення особистості супроводжується зовнішніми і внутрішніми протиріччями, критичними та сенситивними періодами, у процесі яких формуються нові якості, стилі, змінюється ставлення до оточення. Як і будь-який процес, професійне становлення несе людині не тільки вдосконалення і психічні придбання, але і деструктивні зміни особистості. Однією з форм професійно обумовлених деструкцій є деформації особистості.

Кількість робіт, спрямованих на вивчення професійних деформацій, обмежена. Окремі аспекти проблеми професійних деформацій висвітлені в



роботах С. П. Безносова, Р. М. Грановської, Л. Н. Корнєєвої, А. К. Маркової, А. Л. Свеніцькова, Г. В. Карпенко та ін. Погляди вітчизняних вчених перегукуються з науковими доробками зарубіжних дослідників, серед яких – Д. Майерс., Е. Фромм. В останні роки вчені все частіше наголошують на необхідності активізувати психологічну допомогу педагогам, котрі не володіють навичками саморегуляції, переживають емоційну депривацію чи кризову ситуацію.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є аналіз форм та факторів прояву агресії вихователів; пояснення сутності і причин агресії у педагогічній діяльності, підбір методичних рекомендацій для збереження здоров'я і психологічного благополуччя вихователів, зняття емоційної напруженості, та покращення рівня комунікативної культури у процесі роботи з дітьми дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Більшість досліджень визначають агресію як будь-яку форму поведінки, яка націлена на те, щоб заподіяти комусь фізичний або психологічний збиток. Разом з цим дане визначення не є загальноприйнятим, і сьогодні термін «агресія» має багато значень як в наукових працях, так і в побуті.

У дослідженнях, які присвячено проблемі агресивної поведінки, виділяються три групи причин, що впливають на агресію: біологічні, соціальні та психологічні.

До біологічних факторів відносять спадковість, обтяжену психічними хворобами, зловживання алкоголем, вживання наркотиків і психотропних препаратів, наявність в анамнезі тяжких або повторних черепно-мозкових травм, а також в ряді випадків інфекцій, інтоксикацій [1, с. 37].

Серед психологічних характеристик, пов'язаних з агресивністю як властивістю особистості, розглядаються: емоційна нестійкість, імпульсивність, тривожність, а також схильність до дисфорій, до прояву емоцій люті і гніву.

До соціальних чинників, які роблять свій вплив на агресивну поведінку, виступають: отримана освіта, наявність і характер професійної діяльності, сімейний стан, спілкування в асоціальних групах та інші.

Агресивна поведінка може проявитися як у психічно здорових людей, так і у психічно хворих. Ймовірно, що у останніх істотний вплив на формування агресивної поведінки і реалізацію агресії можуть надавати психопатологічні прояви, актуальний психопатологічний синдром.

Педагогічна агресія має особливе значення, оскільки негативно впливає на взаємодію між: а) вихованцями; б) вихованцями і педагогами; в) членами педагогічного колективу, що призводить до порушення навчального і виховного процесу [7, с.28].

Аналіз літературних джерел дозволяє виокремити такі визначення педагогічній агресії:

- Педагогічна агресія – це деструктивно детерміноване викривлення морально-етичних функцій педагога при формальній наявності професійно-виправданих дій.

- Педагогічна агресія – це професійно обумовлена деформація педагога, що проявляється у вигляді ворожого ставлення до учасників педагогічного процесу і деструктивної поведінки.

- Педагогічна агресія – це деструктивна поведінка, що виражається, здебільшого, у порушенні морально-етичних норм у стосунках між педагогом і вихованцями [3].

Теоретичний огляд особливостей агресії в педагогічному середовищі дозволив нам виокремити 4 групи факторів, що найбільш суттєво впливають на її виникнення і розвиток: це біологічні фактори (особливості нервової системи, спадковість, біохімічний вміст крові); соціально-демографічні фактори (вік, стать, рівень освіченості, соціальний статус, сімейний статус, особливості виховання, місце проживання та рівень заробітної платні); організаційні фактори (предмет праці, зміст праці, соціально-психологічні умови праці); індивідуально-психологічні фактори (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації; знання про себе, світ та професію; особливості емоційно-вольової регуляції та поведінкових стереотипів) [6].

Крім того, рівень агресії може зростати під впливом обставин, що існують в конкретному закладі, – через відсутність або недостатній контроль адміністрації і батьків за діяльністю педагогів, нечіткої або несправедливої системи оцінки їх роботи, відсутності обговорення результатів праці і т.д.

У цілому, основними формами прояву агресії у педагогів є негативізм (опозиційна, конфронтаційна манера поведінки), почуття провини (переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, а також докори сумління), підозрілість (у діапазоні від недовіри і обережності стосовно людей - до переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду) [2, с. 54].

В якості причин вербальної агресії вчені називають необхідність широкої неформальної взаємодії педагога з вихованцем, проблеми взаємодії з деякими віковими групами, професійну некомпетентність педагога, недостатню сформованість у нього комунікативних навичок.

У ході діагностичного дослідження вченими було виокремлено різноманітні показники агресії та детермінанти, що їх зумовлюють (зокрема, це керування власними емоціями та емоціями інших, емоційна обізнаність, самомотивація, емпатія, ситуативна та особистісна тривожність, соціальна фрустрованість, політика, особистий досвід, виховання, спорт, ЗМІ) [5, с. 79].

На думку дослідників, сучасним вихователям властиві як доброта, емпатія, чуйність та готовність прийти на допомогу, так і прояви вербальної агресії, роздратування та почуття провини. Вони виражають негативні почуття через крик, словесні погрози, прокляття та лайку. Такі педагоги схильні до роздратування, швидко запалюються, проявляють різкість,

грубість, опосередковано спрямовують власну негативну активність на іншу особу. Їм характерна заздрість (уявна чи реальна), ненависть до оточуючих та почуття провини; вони мають високий рівень агресивності та ворожості [4, с. 10].

Вихователі характеризуються високим рівнем ситуативної та особистісної тривожності. Можна припустити, що агресія може виступати своєрідним засобом послаблення тривожності, за допомогою якого останню можна приховати від суспільства, найближчого оточення та самого себе.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність як позитивних, так і негативних зв'язків на обох рівнях значущості. Зокрема, високі кореляції виявлено у таких показниках агресії, як індекс агресивності, образа, роздратування та фізична агресія, низькі значення – у показниках негативізму та аутоагресії.

Отримані результати свідчать про взаємозалежність та взаємообумовленість досліджуваних показників, а саме: а) агресивної поведінки та схильностей до неї; б) деяких властивостей особистості.

Таким чином, можна виокремити як зовнішні, так і внутрішні детермінанти агресії у вихователів. До внутрішніх детермінант відносяться емоційна обізнаність, керування власними емоціями, самомотивація, емпатія, ситуативна та особистісна тривожність. До зовнішніх – соціальна фрустрованість, ставлення до політики, особистий досвід, виховання та спорт.

Якісний аналіз досліджуваних показників дозволив нам виділити групи вихователів з високим та низьким рівнем агресії. Так, вихователі з високим рівнем агресії є емоційно ригідними, погано керуються власними емоціями, не розуміють емоції інших людей, не вміють співчувати, підтримати, характеризуються високим рівнем тривожності (як стану, так і властивості), використовують власний досвід для виправдання та прийняття агресії. Освітян з низьким рівнем агресії вирізняють емоційна лабільність, емпатійність, низький рівень тривожності, відсутність досвіду проявів агресії.

Кінцевим етапом нашого діагностичного дослідження стала розробка методичних рекомендацій для роботи з педагогами, котрі мають підвищений рівень агресії.

Профілактика педагогічної агресії та інших деформацій особистості педагога стає сьогодні однією зі складових професійної підготовки педагогів і психологів. Застосування особистісно-орієнтованих технологій як ефективний засіб профілактики професійно-обумовлених деформацій є актуальним як на стадії отримання вищої професійної педагогічної освіти, так і для підвищення кваліфікації фахівців.

Відповідно до сучасних теоретичних підходів досліджуваного явища, способи профілактики педагогічної агресії також можна розділити на дві групи. Відповідно до першого підходу, робота з профілактики педагогічної агресії повинна бути частиною комплексу заходів щодо супроводу професійного розвитку педагога. До його основних напрямів можна віднести

вивчення умов, що впливають на емоційний стан педагогів, а також створення атмосфери, комфортної для професійного та особистісного розвитку і самореалізації.

Основні форми супроводу – діагностика і моніторинг, психологічне консультування в кризових ситуаціях, тренінги особистісного і професійного розвитку (у сфері ефективної комунікації, саморегуляції емоційно-вольової сфери, боротьби зі стресом, підтримки адекватної самооцінки і т.д.), курси підвищення кваліфікації або навчальні курси.

У рамках вивчення таких курсів як «Педагогічна психологія», «Індивідуальна та групова психокорекція» поряд з вивченням теоретичного матеріалу, реалізовується психологічний практикум, що передбачає діагностику професійних особистісних якостей, засвоєння методів самокорекції і оптимізації професійного розвитку.

В якості основних засобів вирішення зазначених вище завдань використовувалися методи активного навчання комунікативним навичкам, елементи символдрами і казкотерапії, тренінг комунікативного розвитку педагога, моделювання комунікативного еталона педагога тощо.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Результатом апробації програми стало поглиблення розуміння вихователем своїх комунікативних особливостей, підвищення критичності і вимогливості до себе як партнера по спілкуванню.

У ході формувального етапу дослідження були отримані дані, що доводять ефективність програми профілактики і корекції мовленнєвої агресії вихователя. Впровадження цієї програми дозволило знизити рівень агресивності і дезадаптації дітей, забезпечити позитивну динаміку міжособистісної взаємодії, задоволеності дітей, вихователів та батьків педагогічною діяльністю вихователів.

### Список використаних джерел

1. Банщикова Т. Н. Анализ личностных и регуляторных особенностей респондентов с высоким уровнем агрессии. *Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт*. 2015. № 2. С. 37-40.
2. Велев В. Агресія як біологічно, соціально та позиційно детермінована властивість особистості. *Соціальний простір розвитку особистості*. 2011. № 1. С. 54-58.
3. Види агресії, агресивності. Веб-сайт. URL: [https://studwood.ru/2261083/psihologiya/vidy\\_agressii\\_agressivnosti](https://studwood.ru/2261083/psihologiya/vidy_agressii_agressivnosti). (дата звернення: 12.10.2020).
4. Долідович О. М., Машанов О. О., Гончаревич Н. О., Шарашкіна А. О. Педагогічна агресія: сучасні підходи до дослідження та профілактики. *Науковий діалог*. 2017. № 10. С. 86-91.

5. Желдоченко Л. Д. Феномен агресії в педагогічній діяльності: деструктивний аспект. *Таврійський науковий оглядач*. 2015. № 1. С. 79-86.
6. Ильин Е. П. Психология агрессивной поведенки. Виды агрессивной поведенки. 2019. URL: [https://psyera.ru/vidy-agressivnogo-povedeniya\\_8146.html/](https://psyera.ru/vidy-agressivnogo-povedeniya_8146.html/). (дата звернення: 12.10.2020)
7. Нагорнова А. Ю. Вплив тривожності педагогів на ефективність їх діяльності. *Снілка: соціологія, психологія, педагогіка*. 2014. № 4. С. 28.

УДК 004.38-042.72-053.6

**Захаренко Наталія Миколаївна**

*магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія*

**Чижма Діана Миколаївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав*

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ІГРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

**Анотація.** У статті представлений аналіз теоретичних підходів до проблеми комп'ютерної ігрової адикції в юнацькому віці; наведено визначення та аналіз проявів комп'ютерної ігрової адикції серед юнацтва; розглянуто фактори, що впливають на формування комп'ютерної ігрової залежності.

**Ключові слова:** комп'ютерна ігрова адикція, рольові комп'ютерні ігри, нерольові комп'ютерні ігри, геймери, мотивація.

**Актуальність дослідження.** У розвинених країнах світу й Україні відзначається різке збільшення числа осіб з адиктивною поведінкою, що представляє серйозну загрозу національній безпеці й психічному здоров'ю нації. Однією з соціально небезпечних адиктивних форм поведінки є ігрова комп'ютерна залежність, яка обумовлює розвиток психопатологічних змін особистості і веде до порушень соціальних норм поведінки, правопорушень, самогубств тощо. Порушення соціально-психологічних установок особистості при ігровій залежності призводить до міжособистісних і внутрішньо особистісних конфліктів, залучення людини в асоціальну і злочинну поведінку. У зв'язку з цим значний науковий інтерес представляє вивчення патопсихологічних механізмів формування ігрової адикції

особистості, розробка соціальних програм психопрофілактики і методів психологічної корекції людей з комп'ютерною ігровою адикцією. Це визначає високу значимість і актуальність виявлення психологічних, соціальних чинників ризику формування ігрової комп'ютерної адикції у юнаків, що дозволить індивідуалізувати програми соціальної профілактики та психологічної допомоги таким особам.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Тема ігрозалежності перебуває в полі зору як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців (Ю. Арзуманов, М. Башкуєва, Т. Больбот, Р. Браун, Н. Дмитрієва, А. Єгоров, Б. Карвасарський, Ц. Короленко, А. В. Котляров, Г. Кристал, В. Менделевич, Х. Мілкман, Д. Ошевський, М. Потенза, В. Скобелін, Н. Шемчук, Л. Юр'єва та ін.).

**Мета статті.** Теоретично визначити поняття комп'ютерної ігрової адикції та виявити психологічні особливості юнаків з комп'ютерною залежністю.

**Виклад основного матеріалу.** У XXI столітті комп'ютерні ігри набули популярності, а також з'явилися дослідження залежності від ігор, в яких висвітлювались негативні наслідки надмірного перебування у віртуальній реальності. Створення спеціалізованих лікувальних центрів у Південно-Східній Азії, США та Європі відображає зростаючу потребу в професійній допомозі [5]. Стверджується, що лише розуміючи привабливість ігор, їх контексту та нейробіологічних корелятив, можна зрозуміти феномен комп'ютерної ігрової адикції комплексно. З огляду на це, вважаємо за доцільне висвітлити уявлення про сучасні перспективи залежності від ігор за допомогою цілісного підходу, беручи до уваги загальну привабливість ігор, контекст залежності від них та пов'язані з цим результати нейровізуалізації.

Контекст залежності людини є важливим фактором, який позначає межу між надмірною кількістю ігор та ігровою залежністю, й ігровий контекст може набути особливого значення для гравців, залежно від їхньої життєвої ситуації та ігрових уподобань [3]. Більше того, культурний контекст є важливим, оскільки він вбудовує гравця у спільноту зі спільними переконаннями та практиками, надаючи їх іграм особливого значення. Дослідження нейровізуалізації вказують на те, що ігрова адикція має схожість з іншими залежностями, включаючи залежність від речовин на молекулярному, нейроциркуляторному та поведінковому рівнях. Цілісний підхід підкреслює необхідність глибокого розуміння значення контексту ігрової комп'ютерної залежності [6].

Комп'ютерна ігрова залежність характеризується порушенням психічного стану особистості: порушення настрою, активності, підвищення рівня тривожності, агресивності тощо [6].

Всі комп'ютерні та інтернет-ігри умовно можна розділити на рольові та нерольові. Механізм формування адикції від рольових ігор суттєво відрізняється від формування адикції нерольових ігор, і це є принциповий

розподіл. Рольові комп'ютерні ігри – це ігри, в яких людина приймає на себе роль комп'ютерного персонажа. Виділення рольових ігор як особливої ланки вивчення пов'язане з тим, що тільки при цьому виді спостерігається входження людини в гру, процес інтеграції з комп'ютером, а вже в деяких клінічних випадках спостерігається процес втрати індивідуальності та повне ототожнення себе з комп'ютерним героєм.

Рольові ігри створюють новий рівень психологічної залежності від комп'ютера. Можливість того, що цей вид залежності може бути не менш сильним, не виключається. Існує припущення, що психологічна залежність від рольових комп'ютерних ігор є найпотужнішою за сутністю свого впливу на особистість людини. Іншими словами, залежність від рольових комп'ютерних ігор набагато сильніша, ніж комп'ютерні залежності іншого роду за такими показниками як сила (прив'язаність) і швидкість формування й має більш глибокий вплив на психіку людини.

Нерольові комп'ютерні ігри є менш небезпечні та викликають меншу залежність, так як вони більше спрямовані не на сам процес гри, а на досягнення певного результату. Особа на деякий час відволікається від реальності, але повністю не ідентифікує себе з грою.

Комп'ютерні ігри допомагають людині повністю зануритись у віртуальний світ, відчути себе тим, ким вони не є в реальному житті: сильними, сміливими, розумними, непереможними тощо [4].

М. Орзак виділив певний ряд «симптомів» комп'ютерної ігрової адикції, а саме: психологічні та фізичні. До психологічних належать гарний настрій під час перебування особи за грою, неможливість зупинитися та відірватися від гри. Людина повністю поринає у віртуальний світ, забуваючи про сім'ю та друзів. У разі неможливості зіграти в ту чи іншу гру вона відчуває пустоту всередині себе, зниження настрою, загального самопочуття та навіть може розвиватись депресія. З фізичного боку проявляються такі моменти як сухість та біль в очах, проблеми зі спиною та кишково-шлунковим трактом, виснаження організму, так як часто люди грають активно вночі, щоб мати змогу вдень виконувати свої звичайні обов'язки (робота, сім'я, навчання тощо) [6].

Англійський вчений М. Гріфітс виділяє кілька критеріїв комп'ютерної ігрової залежності. Гра стає сенсом життя особистості та домінує в її думках. Під час гри відбувається зміна настрою в позитивний бік. У разі неможливості довго грати, в людини виникає занепокоєння, тривожність, дратівливість, роздратованість агресія, що проявляється на оточуючих. Часто в залежних людей виникають міжособистісні конфлікти та внутрішні конфлікти, які проявляються у втраті сенсу реального життя, почуття контролю, незадоволеністю собою в реальному житті.

Під час досліджень комп'ютерної ігрової залежності багатьма вченими було виявлено, що на ігрову комп'ютерну адикцію більше страждають чоловіки, ніж жінки. Чоловіки вважають цю діяльність більш

захоплюючою та розслаблюючою, тому вони частіше долучаються до ігрової діяльності.

Ігри, основою яких є здійснення влади, контроль, завоювання та насильство, частіше приваблюють молодь чоловічої статі. Юнаки, що мають низьку самооцінку та слабкі соціальні навички, більш схильні до ігрової залежності, оскільки вони можуть зробити себе у грі такими, якими вони не є в реальному житті [5].

Геймери часто мають погані навички у вирішенні проблем та управлінні емоціями. В їх випадку гра забезпечує збудження, полегшення і втечу від щоденних стресових факторів та проблем. Гра може допомогти змінити настрій та негативні емоції, тому гравці захоплюються іграми, щоб отримати певний спектр емоцій, які вони не отримують в реальному житті. Такі когнітивні фактори діють як спотворене сприйняття свого інтелекту та навичок, що й сприяє патологічній залежності від гри. Багато патологічних геймерів мають позитивну оцінку свого інтелекту та ігрових навичок, але негативний погляд на їх соціальну компетентність у міжособистісних взаємодіях. Вони також мають сильне бажання шукати нових відчуттів та переживань [3].

Виходячи з вище сказаного, можна зробити висновки, що саме необхідно для профілактики комп'ютерної ігрової адикції. Можна заохочувати альтернативні розваги, які сприймаються як задовільні. Заохочення до занять груповими видами спорту може задовольняти необхідність брати участь у змагальних заходах та необхідність взаємодії з однолітками в реальному житті. Необхідно забезпечувати певне дозвілля. Викладачам разом з психологами варто організовувати якісь цікаві заходи для юнаків, аби «вирвати» їх з віртуальної реальності та максимально зацікавити реальним життям. Можна проводити інформаційні заходи, семінари, дискусії, круглі столи для ознайомлення молоді з проблемою комп'ютерної ігрової залежності та її наслідками. Психологам необхідно індивідуально пропрацювати особистісні проблеми залежних студентів, наприклад проблеми низької самооцінки, самовпевненості, низької соціалізації тощо та допомогти у вирішенні цих проблем.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновки, що для профілактики виникнення комп'ютерної ігрової залежності у юнаків потрібно: посилити виховну роботу з метою формування раціональних потреб самостійного критичного мислення, емоційної стабільності, самовпевненості та певних мотивів до спілкування в реальному світі, проводити роз'яснювальну роботу серед викладачів про чинники та наслідки виникнення комп'ютерної залежності юнаків; навчити юнаків контролювати час використання комп'ютера, обмежити тривалість комп'ютерних ігор.

Подальші наукові розробки проблем комп'ютерної ігрової залежності юнаків потребують, на наш погляд, дослідження щодо розповсюдження окремих видів комп'ютерної залежності.



**Список використаних джерел**

1. Чарушникова В. М., Гарагуля М. В. Комп'ютерна залежність. Вигадки чи реальна загроза. *Психологічна служба Харківщини*. Соціологічне дослідження. 2006. № 2. С. 25-33.
2. Юр'єва Л. М., Больбот Т. І. Скринінгова діагностика комп'ютерної залежності. *Архів психіатрії*. 2005. № 3(42). С. 12-15.
3. Мизирене Р. В. Психологическая зависимость от еды. Москва, 2005. 150 с.
4. Пил С., Бродски А. Любовь и зависимость Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2005. 269 с.
5. Рябова М. Г. Смыслообразование в структуре саморегуляции личности с психологической зависимостью в юношеском возрасте : дис.... канд. психол. наук: 19.00.13. / Тамбовский гос. Ун-т. Тамбов, 2008. 256 с.
6. Шабалина В. В. Аддиктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте. Москва: ВЕЧЕ, 2003. 291 с.

**УДК 159.9:7.01**

**Керекеза Ігор Миколайович**

*магістрант 2-го року навчання*

*спеціальність 053 Психологія*

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний*

*університет імені Григорія Сковороди»*

*м. Переяслав*

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ КРЕАТИВНОСТІ  
В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

**Анотація.** *Стаття присвячена дослідженню особливостей креативності підлітків. Представлені результати емпіричного дослідження динаміки вербальної і образної креативності учнів 5-х, 7-х і 9-х класів. Показано, що динаміка показників вербальної і образної креативності в підлітковому віці має протилежний зміст: підвищення вербальної креативності супроводжується зниженням образної (на рівні тенденцій). При цьому вікові особливості креативності підлітків виявляються в якісній своєрідності як вербальних, так і образних проявів креативності.*

**Ключові слова:** *креативність, творчі здібності, творчість.*

**Актуальність дослідження.** Серед проблем психології однією з провідних й інтенсивно досліджуваних є проблема креативності. З одного боку, ця проблема не є новою – креативність почали досліджувати ще на початку ХХ століття. З іншого боку, сучасне суспільство, переступивши поріг

третього тисячоліття, відводить особливу роль креативності кожної конкретної особистості. Пріоритетним завданням системи освіти стає розвиток творчого потенціалу особистості та створення умов для його реалізації, так як творча, креативна, «створююча» особистість є запорукою суспільного прогресу.

При всіх відмінностях в існуючих теоретичних підходах сучасні дослідники приймають визначення креативності, запропоноване Т. Любартом, як здатності до створення нового, оригінального продукту або ідеї, адекватної контексту [4]. Проте, питання про виявлення, оцінку та динаміку креативності дітей і підлітків залишається не тільки дискусійним, але й далеким від вирішення. Наявні емпіричні дані дуже суперечливі, що обумовлено як відмінностями в методах діагностики креативності, так і в умовах культурного та освітнього середовища.

Найменш вивченим залишається питання про особливості розвитку креативності у підлітковому віці, хоча саме цей період представляє, на наш погляд, особливий інтерес. Це пов'язано з тим, що протягом підліткового віку відбувається розвиток креативності як глибинної (особистісної), а не тільки поведінкової (ситуативної) властивості [8]. Успішність роботи з підлітками з розвитку креативності в освітньому процесі багато в чому залежить від правильно підібраних умов мікросередовища, форм і методів, які, в свою чергу, обумовлені віковими особливостями проявів креативності. У зв'язку з крайньою нечисленністю вітчизняних досліджень креативності у сучасних підлітків, що навчаються в умовах реалізації нових освітніх стандартів і нових форм атестації результатів, вивчення вікових особливостей прояву креативності протягом підліткового віку стає актуальним завданням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній літературі проблема креативності розглядається в дослідженнях теоретичного і прикладного характеру. Аналіз наукової літератури показує, що виявлено співвідношення інтелекту і креативності (Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, Е. Торренс, М. Холодна), залежність креативності від особистісних характеристик (Ф. Баррон, Д. Ерк та ін.); вплив тестової ситуації на процес вирішення завдань (Н. Воллах, В. Дружинін, М. Коган). Незважаючи на велику кількість досліджень, спрямованих на вивчення креативності, різноманіття аспектів і підходів у визначенні її природи, виділення креативних якостей особистості, на наш погляд, залишається недостатньо опрацьованою проблема умов розвитку креативності, що детермінують цей процес у підлітків [3].

Підлітковий вік важливий для розвитку креативності людини як період самовиховання, саморозвитку, самовираження. Ця тенденція чітко простежується у працях О. Божович, Д. Ельконіна, Л. Виготського, А. Леонтьєва, В. Слободчикова. Як зазначав В. Дружинін, саме в підлітковому віці відбувається розвиток здатності до творчості, пов'язаної з певною сферою людської діяльності [3]. В експериментальних дослідженнях

О. Солдатовой, Н. Тюрміной, В. Хазратова, О. Яковлевої вказується необхідність цілеспрямованого формування креативності в підлітковому віці, створення умов для її розвитку [3].

**Мета статті:** визначення особливостей розвитку креативності підлітків на кожному етапі цього вікового періоду.

**Виклад основного матеріалу.** Питання про те, що з себе представляє креативність, розглядалося як зарубіжними, так і вітчизняними авторами протягом останніх ста років. За той час, що креативність знаходиться у центрі уваги психологів, було висунуто чимало сміливих ідей щодо цього феномена. На тлі розмаїття різних підходів і напрямків, вчені та фахівці як правило сходяться в одному: креативність як здатність створювати щось нове є важливим і необхідним атрибутом розвитку суспільства. Продовження роботи є цьому напрямку є перспективним трендом наукових досліджень, метою яких стане безумовне розуміння механізмів розвитку і функціонування цього феномену.

Існує як мінімум три основні підходи до проблеми креативності. Вони можуть бути сформульовані наступним чином:

1. Як таких творчих здібностей (креативності) немає. Інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідного, але недостатньої умови творчої активності особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграє мотивація, цінності, особистісні риси (А. Танненбаум, А. Волох, Д. Богоявленська, А. Маслоу та ін.). До числа основних рис творчої особистості ці дослідники відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність в складних ситуаціях. Окремо стоїть концепція Д. Богоявленської [2], яка вводить поняття креативної активності особистості, притаманної креативному типу особистості.

2. Креативність є самостійним чинником, незалежним від інтелекту (Д. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс, Г. Трубер, Я. Пономарьов [2]).

3. Високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень креативності та навпаки [2]. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає. Цю точку зору поділяли й розділяють практично всі фахівці в області інтелекту (Д. Векслер, Р. Вайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін.).

Наведений огляд показує, що проблема креативності ще дуже далека від вирішення, проте існує вже досить розроблений і великий методичний і теоретичний базис для подальших досліджень. Область креативності являє дослідникам хороший шанс для прояву власної здатності до творчості.

Згідно досліджень науковців, підлітковий вік є сензитивним періодом розвитку креативності, який впливає на становлення особистості в цілому. Підлітки прагнуть до самовдосконалення, незалежності, відмови від стереотипів (Л. Божович, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін), проте недостатньо адекватні судження про те, що відбувається змушують підлітка піддаватися випадковим впливам. Тому в експериментальних дослідженнях

Е. Солдатовой, Н. Тюрміной, В. Хазратова, Е. Яковлевої вказується необхідність цілеспрямованого формування креативності в підлітковому віці, створення умов для її розвитку [2].

Підлітковий вік багато вчених називають критичним періодом у житті людини. У цьому віці особистість стикається з безліччю нових суперечливих ситуацій. Відбувається перебудова всіх структур особистості. Виникають нові особистісні конструкти. Недостатньо повні судження активізують пошукову діяльність підлітка, розширюючи репертуар знаходження нових рішень в ситуаціях невизначеності і ризику. Усе це, у кінцевому рахунку, активізує творчий потенціал підлітка.

Метою нашого дослідження було встановити особливості динаміки загального та парціальних показників креативності у підлітковому віці. Емпіричне дослідження було організовано методом поперечних зрізів на базі загальноосвітньої школи № 2 міста Яготина. У дослідженні взяли участь 75 учнів 5-х, 7-х та 9-х класів. У якості діагностичного матеріалу було використано тест Е. Торренса. Він включає вербальну й образну батареї. Оцінка рівня розвитку креативності здійснювалась за такими параметрами: вербальна продуктивність (ВП), вербальна гнучкість (ВГ), вербальна оригінальність (ВО), образна продуктивність (ОП), образна оригінальність (ОО), образна розробленість (ОР), абстрактність назви (АН), опір замикання (ОЗ).

Розглянемо результати дослідження вікової динаміки показників вербальної і образної креативності учнів підліткового віку.

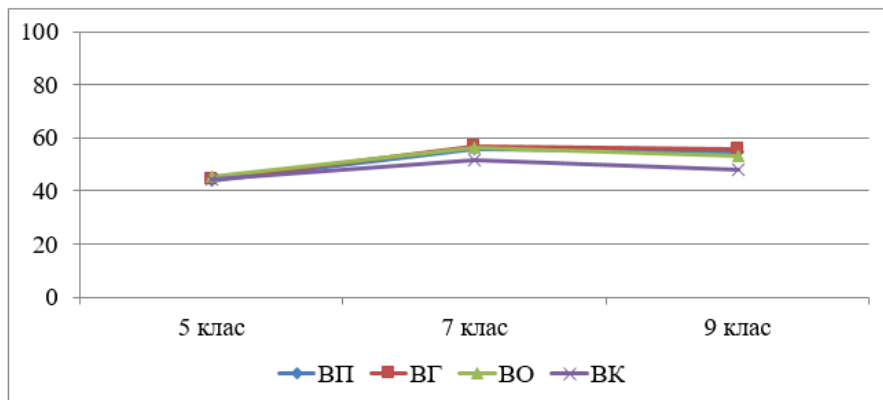


Рис. 1. Динаміка загального і парціальних показників вербальної креативності в підлітковому віці

Учні 7-х класів істотно перевищують п'ятикласників по вербальній продуктивності, гнучкості, оригінальності ( $p < 0,01$ ). Такі підлітки, демонструють значно більшу свободу у висуванні різноманітних,

оригінальних гіпотез про невизначені зображення, словесно деталізують їх, уточнюючи і розвиваючи різні аспекти основної ідеї. Так, наприклад, якщо для дітей 5-х класів характерні «прості» гіпотези, без суттєвої деталізації та подання ситуації або контексту, в якому отримує визначеність невідомий об'єкт, то в групі 7-класників все частіше зустрічаються варіанти деталізованих гіпотез з описом контексту розгляду. Ще в більшій мірі ця особливість проявляється у старших підлітків. Саме це і відбивається при порівняльному аналізі показників вербальної креативності в групах учнів 7-х і 9-х класів.

Щодо вікової динаміки образної (невербальної) креативності в підлітковому віці, ми можемо відзначити достатню стабільність практично всіх показників протягом досліджуваного періоду (табл.2). Так, статистично значущі відмінності між 5-м і 7-м класами виявляються тільки за одним показником – опір замиканню ( $p < 0,05$ ), а між 7-м і 9-м – розробленість ( $p < 0,01$ ).

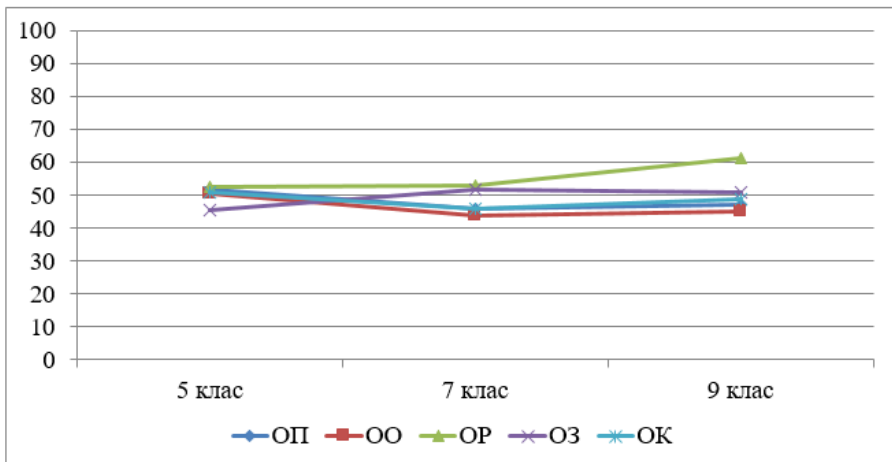


Рис. 2. Динаміка загального і парціальних показників образної креативності в підлітковому віці

Важливо відзначити, що при відсутності достовірних відмінностей між досліджуваними групами практично за всіма показниками, включаючи загальний показник образної креативності, зниження якого фіксується лише на рівні тенденції, підлітки (як 7-х, так і 9-х класів) поступаються 5-класникам у просторовій свободі оперування образом при створенні власних зображень. Вони значно рідше використовують повороти й обертання при створенні своїх малюнків, тому оригінальність їх зображень обумовлена, головним чином, вмістом, «сюжетом» малюнка, а не ракурсом або незвичайним баченням звичайного об'єкта. Крім того, підлітки 13-14 років

значно менше, ніж молодші підлітки приділяють увагу детальній розробці малюнків, а високі показники розробленості у них пов'язані зі змістовною своєрідністю і складністю сюжету.

Саме якісна своєрідність малюнків 7-класників і ще частіше у 9-класників у порівнянні з 5-класниками є характерною особливістю креативності підлітків. У малюнках підлітків все частіше виявляються спроби візуалізувати якісь абстрактні поняття й емоції, наприклад, «всесвіт», «черга», «ідея людини», «мука». Це може свідчити про успіхи у розвитку абстрактного мислення, досягнуті у цьому віці, а також про зростаючий інтерес до внутрішнього світу людини, характерного для підліткового віку. Основна лінія змін образної креативності в підлітковому віці – перехід від зображення окремих предметів і явищ до сюжетів, динамічних процесів і складних (абстрактних) понять. Це знаходить вираження у назвах малюнків, наприклад, «театр», «маленькі танцюристи», «двоє людей, які розмірковують про одне й те ж» замість таких, як «дівчинка», «голова коня» або «дерево взимку». Особливо яскраво ці зміни простежуються у роботах підлітків з високими показниками креативності, яких можна віднести до групи творчо обдарованих школярів.

Порівняльний аналіз показників вербальної й образної креативності у групах учнів як 5-х і 7-х, так і 7-х і 9-х класів за статевою ознакою не дозволив виявити достовірних відмінностей, пов'язаних з віком, ні за одним показником. Велика схильність до розробленості малюнків на рівні статистичної тенденції виявляється у дівчат-підлітків у порівнянні з їх однолітками хлопцями.

Представлені у нашому дослідженні результати узгоджуються з раніше отриманими даними про динаміку креативності в підлітковому віці [5]. У той же час, вони істотно розширюють наукові уявлення про прояв креативності у підлітків – про динаміку образної креативності та її співвідношення з вербальною, а також про якісну своєрідність підліткової креативності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнюючи погляди дослідників творчості можна сказати, що креативність – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилитися у мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативність охоплює деяку сукупність розумових та особистісних якостей, необхідних для становлення здатності до творчості.

Отримані нами результати виявили таку вікову специфіку креативності в підлітковому віці:

1) кількісний стрибок у показниках вербальної креативності доводиться на сьомий клас: учні цього віку істотно перевищують 5-класників за показниками вербальної креативності – швидкості, гнучкості, оригінальності. Протягом підліткового віку (з 7 по 9 класи) відзначається стабільність практично всіх показників вербальної креативності. Винятком є

показник «вербальна розробленість», зростання якого свідчить про зростаючі здібності підлітків до розвитку своїх ідей.

2) стабільність основних кількісних показників образної (невербальної) креативності характерна для дітей молодшого підліткового віку (з 5 по 7 класи).

3) тенденції в динаміці показників вербальної і образної креативності в підлітковому віці мають протилежний зміст: підвищення показника вербальної креативності супроводжується зниженням образної (малюванням).

4) вікові особливості креативності підлітків виявляються в її якісній своєрідності. Перехід від зображення окремих предметів і явищ до сюжетів, динамічних процесів і складних (абстрактних) понять характеризує своєрідність образної креативності, у той час як прагнення до розробки складних гіпотез – своєрідність вербальної креативності. Якісні особливості креативності підлітків відображають їх успіхи в розвитку абстрактного мислення, а також зростаючий інтерес до внутрішнього світу людини.

Виявлені нами вікові особливості прояву креативності у підлітковому віці можуть бути використані педагогами і психологами в освітній практиці для створення сприятливих умов розвитку креативності, а також виявлення підлітків з високим творчим потенціалом.

### **Список використаних джерел**

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высш.учеб.заведний. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 368 с.
3. Ильин Е. П. Психологи творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 434 с.
4. Любарт Т.
5. Торренс Е. Методика диагностики креативных способностей. Санкт-Петербург: ГП ИМАТОН, 1998. 171 с.
6. Туник Е. Е. Диагностика креативности: тест Е.Торренса. Методическое пособие. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 1998. 171 с.
7. Чаликова О. С. Микровозрастная динамика креативности учащихся 3-10 классов средней общеобразовательной школы. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/3937/3/pv-08-04.pdf>. (дата звернення: 10.10.2020).
8. Шумакова Н.Б. Особенности креативности в подростковом возрасте Психолого-педагогические исследования 2017. Том 9. № 4. С. 108–117.

УДК 159.9.072

**Кикоть Юлія Володимирівна**

*аспірантка кафедри психології*

**Руденко Оксана Володимирівна**

*кандидат психологічних наук, доцент*

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний*

*Університет імені Григорія Сковороди»*

*м. Переяслав*

### **ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ**

**Анотація.** У статті проаналізовано наукові підходи у вітчизняній і зарубіжній психології до визначення поняття психологічного благополуччя особистості. Уточнено суть конструкту «психологічне благополуччя» у структурі «суб'єктивного благополуччя». Представлено аналіз складових благополуччя та обґрунтовано розуміння зв'язку між особистістю і суб'єктивним благополуччям

**Ключові слова:** особистість, психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя.

**Актуальність** проблеми психологічного благополуччя особистості обумовлена низкою чинників: підвищенням невизначеності та непередбачуваності життя, зростанням стресогенних умов функціонування людини і, поряд із тим, прагненням сучасного суспільства до розвитку гармонійної, соціально адаптованої особистості.

Наукове знання про благополуччя постійно змінюється й удосконалюється. Утверджується склад компонентів благополуччя, база термінології, досліджуються особливості впливу різноманітних чинників, таких як: генетична схильність, соціальні відносини, матеріальний достаток, задоволеність потреб, наявність цілей і сенсу життя, фізична активність, індивідуальні особливості, прийняття себе як особистості та ін.

Феномен особистісних прагнень має складну структуру, функціональне навантаження компонентів якого по-різному впливає на переживання суб'єктивного благополуччя. Проблема суб'єктивного благополуччя має глибоке коріння в історії психології в межах окремих шкіл та напрямів, але предметом спеціального дослідження воно стало лише в останні десятиріччя. Це обумовлюється гострою потребою у визначенні того, що є підґрунтям внутрішньої рівноваги особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення проблеми суб'єктивного благополуччя розпочалось у минулому столітті із праць К. Ріфф, Н. Бредбурна, Е. Дінера і у подальшому отримало широке розповсюдження у зв'язку з розвитком позитивної психології М. Селігмана,



К. Патерсона та ін. Одночасно із поняттям суб'єктивного благополуччя у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі використовується цілий ряд суміжних понять: психологічне благополуччя, задоволеність життям, якість життя, емоційний комфорт, щастя. У всьому розмаїтті досліджень виокремлюються різні за змістом і кількістю компоненти і фактори. Таке розмаїття підходів і термінології суттєво ускладнює узагальнення цих даних, співставлення результатів дослідження, проведених у різні роки та у різних культурах.

На даний момент комплексній і багатоаспектній проблемі суб'єктивного благополуччя особистості присвячено велику кількість досліджень таких зарубіжних вчених як М. Аргайл, К. Ріфф, С. Любомирські, С. Вентегодт, Е. Дінер, Н. Бредбурн, К. Денев, Х. Купер та ін. Проте, ці праці створювались у межах різних концепцій і незалежно одна від одної. Також слід відзначити нестачу теоретичної розробленості даної проблеми, оскільки у більшості праць переважають емпіричні дослідження.

В межах психологічних, соціологічних та філософських досліджень проблему суб'єктивного благополуччя розглядали такі українські вчені, як О.І. Власова, І.С. Горбаль, А.С. Гуленко, В.А. Гупаловська, Т.В. Данильченко, С.Ф. Зелінська, Ю.І. Кашлюк, А.В. Курова, Е.І. Кологривова, І.І. Семків та ін. Серед зарубіжних психологів можна назвати таких вчених, дослідження яких певним чином пов'язані з проблемою суб'єктивного благополуччя: О.Є. Бочарова, Л.І. Галіахметова, Ю.М. Долгов, О.С. Копіна, Л.В. Куліков, А.Є. Созонтов, М.В. Соколова, О.Ю. Чеботарьова, Р.М. Шаміонов та ін.

**Мета статті.** Головною метою статті є визначення поняття й аналіз змісту «психологічного благополуччя» особистості.

**Виклад основного матеріалу.** У найширшому розумінні благополуччя розглядається як багатофакторний конструкт, що становить складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників. Однак у цьому визначенні не розкрито ані психологічний зміст феномена, ані можливі шляхи та методи його пояснення, розуміння та впливу на нього. Окрім того, для психологічних студій особливого значення набуває не весь спектр факторів, що впливають на людину, а те, як вона сприймає їх, тобто яким суб'єктивним змістом наділяє об'єктивну реальність [5, с. 294].

Проблема психологічного благополуччя особистості привертає увагу дослідників ще з середини ХХ ст. Теоретичною базою для розуміння феномену психологічного благополуччя є дослідження Н. Бредбурна, який ввів у науковий обіг поняття «психологічного благополуччя» і ототожнив його із суб'єктивним відчуттям щастя та загальною задоволеністю життям. Учений створив модель структури психологічного благополуччя, яка передбачає баланс між постійною взаємодією позитивного і негативного афектів / подій повсякденного життя. Згідно із Н. Бредбурном, співвідношення позитивного і негативного афектів є показником

психологічного благополуччя, відображаючи загальне почуття задоволеності життям. Якщо рівень позитивного афекту перевищує рівень негативного афекту, людина відчуває себе щасливою і впевненою, а тому має високий рівень психологічного благополуччя. І навпаки, якщо рівень негативних переживань вище, то людина відчуває себе нещасною і незадоволеною. Дослідник зробив важливий висновок про те, що позитивний і негативний афекти не взаємопов'язані. Визначивши рівень позитивного афекту, неможливо встановити, яким є рівень негативного афекту, оскільки він може бути вище або нижче, а також бути рівним позитивному афекту [3].

Е. Дінер, спираючись на теорію Н. Бредбурна, висунув своє розуміння феномену психологічного благополуччя і ввів термін «суб'єктивне благополуччя». Зазначимо, що автор не розглядав ці поняття як аналогічні і вважав суб'єктивне благополуччя лише компонентом психологічного. На думку Е. Дінера, благополуччя включає когнітивну та емоційну сторони самоприйняття. Рівень суб'єктивного благополуччя є показником тривожності або депресивності людини, а також демонструє її рівень відчуття щастя. У структурі суб'єктивного благополуччя він виділяв три основних компоненти: задоволення, приємні та неприємні емоції, які поєднуючись формують рівень суб'єктивного благополуччя особистості [6].

Деякі дослідники ототожнюють поняття «суб'єктивне благополуччя» та «психологічне благополуччя», проте конструкт «суб'єктивне благополуччя» є більш широким. Зокрема, в структурі цього явища виокремлюються соціальна, духовна, фізична, матеріальна, психологічна складові.

Ототожнення психологічного благополуччя з суб'єктивним привело до того, що дослідники почали зв'язувати з цими двома поняттями інший психологічний конструкт – «щастя». Зокрема, М. Аргайл вважав цей термін синонімом суб'єктивного благополуччя, та означив їх спільні характеристики: стан переживання задоволеності життям та переважання позитивних емоцій [2]. М. Селігман також відзначав тотожність понять «щастя» та «благополуччя», стверджуючи, що їх об'єднує переважання позитивного емоційного тону [8].

Російським дослідникам П.П. Фесенко та Т.Д. Шевеленковій властивий підхід, близький до розуміння психологічного благополуччя як суб'єктивного переживання (суб'єктивного благополуччя в роботах Е. Дінера) і суб'єктивної оцінки себе і власного життя та позитивного функціонування особистості, що найбільш вдало узагальнено у шестикомпонентній теорії психологічного благополуччя К. Ріфф (що сформована в руслі гуманістичної психології). Отже, відповідно до теорії К. Ріфф, психологічне благополуччя розуміють як складне переживання людиною задоволеності власним життям, що відтворює як актуальні, так і потенціальні аспекти життя людини [10].

О. Андроннікова відзначає ще одне поняття, з яким пов'язаний термін «психологічне благополуччя» – «якість життя». Дослідниця вважає, що ці поняття зближує суб'єктивне задоволення своїм життям, проте вчені підкреслюють специфіку якості життя, яка полягає в соціальній спрямованості на існуючу дійсність [1].

Поняття «самоактуалізація» також є близьким до психологічного благополуччя та вважається вченими одним з основних його параметрів. О. Андроннікова наводить дані емпіричного дослідження щодо наявності прямих кореляцій психологічного благополуччя з такими показниками самоактуалізації, як саморозвиток, відкритість досвіду, осмисленість життя [1].

Як бачимо, від самого початку увагу дослідників було зосереджено на виявленні зовнішніх умов суб'єктивного благополуччя. Десятиліття досліджень даної проблеми навели психологів на думку про незначний вплив зовнішніх факторів на рівень суб'єктивного благополуччя. Здоров'я, дохід, освіта, сімейний стан як демографічні фактори складають невелику частку факторів благополуччя. В той же час, дослідження свідчать про те, що суб'єктивне благополуччя досить стабільне у часі, змінюється після значних подій у житті і сильно корелює зі стійкими особистісними рисами.

Відтак, дослідження багатьох вчених були спрямовані на розуміння зв'язку між особистістю і суб'єктивним благополуччям. Значна кількість теоретичних і емпіричних праць демонстрували сильний кореляційний зв'язок між суб'єктивним благополуччям і рисами екстраверсії та інтроверсії. Вчені встановили, що індивідуальні відмінності особистості, сформовані на початку життя, залишаються стабільними і прямо залежать від генетичних передумов. Ці результати підтверджують, що суб'єктивне благополуччя в першу чергу визначається вродженою схильністю людини. Тому, незалежно від причин індивідуальних відмінностей, дослідники повинні розробити точні теорії і пояснити чому деякі люди постійно щасливі і задоволені життям. Особистісні теорії темпераменту і суб'єктивного благополуччя зорієнтовані, головним чином, на три аспекти індивідуальних відмінностей: базові рівні афективного і когнітивного благополуччя, емоційна реактивність і когнітивна обробка емоційної інформації [7, с. 111].

На думку М. Селігмана, серед складових благополуччя можна назвати захопленість, смисл, позитивні емоції, досягнення, відносини з іншими людьми. Останні безпосередньо пов'язані з іншими елементами, оскільки додають смисл життю, супроводжуються захопленістю або позитивними емоціями, а також досягненнями, звершеннями, успіхом особистості. Деякі із цих складових оцінюються об'єктивно, інші – суб'єктивно, через самооцінку. Кожен елемент сприяє досягненню більш високого рівня благополуччя. В той же час, благополуччя не можна звести до певної складової. М. Селігман відмічає, що здійснюючи вибір у житті, ми прагнемо досягнути найбільшого успіху у кожній складовій [8].

Як вважає Р.М. Шаміонов, суб'єктивне благополуччя виражає ставлення до себе, своєї особистості, життя і процесів, які мають суттєве значення для самої особистості з точки зору інтерналізованих нормативних уявлень про внутрішнє і зовнішнє середовище, що і характеризується відчуттям задоволеності. Суб'єктивне благополуччя особистості передбачає наявність соціально-нормативних ціннісних установок, реалізація яких визначається сукупністю умов соціалізації. Воно також пов'язане зі стереотипами, які вироблені суспільством і засвоєні особистістю в процесі соціалізації. Внутрішній комфорт, духовна рівновага, задоволеність якістю життя дають змогу людині відчувати себе щасливою. Це, в свою чергу, означає, що суб'єктивне благополуччя визначається задоволеністю у різних сферах життя – культурній, економічній, релігійній, політичній тощо [9].

Українська вчена І.С.Горбаль трактує суб'єктивне благополуччя як динамічну когнітивно-емоційну оцінку людини якості власного життя загалом та окремих його сфер, що залежить, з одного боку, від неї самої та її особистісних властивостей, з іншого – від реалій її життя. Як зазначає науковець, відсутність переживання негативних і наявність позитивних емоцій, уявлення про своє життя, що відповідає ідеалу існування, формує відкрити, динамічну, однак сталу систему образів себе та свого життя.

Конкретним втіленням суб'єктивного благополуччя, на думку І.С. Горбаль, є психологічне здоров'я. Психологічне благополуччя характеризується суб'єктивною позицією людини щодо можливості та міри втілення її потенціалу, тоді як психологічне здоров'я є реальним, об'єктивним виявом суб'єктивного благополуччя [5, с. 298].

І.І.Галецька вважає, що психологічне здоров'я є втіленням соціального, емоційного та духовного благополуччя, оскільки є потенційною передумовою забезпечення життєвих потреб щодо активного способу життя, досягнення власних цілей, адекватної та оптимальної взаємодії з людьми, соціальним оточенням. Психічне і психологічне здоров'я, тісно пов'язане із суб'єктивним благополуччям людини та з її ціннісною сферою. Суб'єктивне благополуччя – це, по суті, психологічний термін для позначення понять «щастя» та «задоволеність життям», це завжди суб'єктивна оцінка людьми свого життя. Як вказує автор, поняття суб'єктивного благополуччя включає у себе кілька окремих компонентів: задоволеність життям (загальне судження про власне життя); задоволеність важливими сферами життя (задоволеність роботою, сім'єю тощо); позитивний ефект (переважне переживання позитивних емоцій та настроїв); низький рівень негативного ефекту (зменшення кількості негативних емоцій і настроїв) [4].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, проаналізувавши наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних учених можемо стверджувати, що на сьогодні відсутнє єдино вірне і прийняте трактування концепту «психологічне благополуччя». Наукове знання про благополуччя

постійно змінюється й удосконалюється, розширюється термінологічна база, з'являються нові компоненти в досліджуваній проблематиці.

Констатуємо, що психологічне благополуччя особистості – складне багатогранне явище, яке виявляється у переживаннях людиною позитивних емоцій та загальній задоволеності життям. Аналіз вищезазначених понять дає підстави виокремити основні характеристики психологічно благополучної особистості: задоволеність різними аспектами життя, переважання позитивного емоційного тону, ціннісне ставлення до свого життя.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у продовженні вивчення структурних особливостей сучасних моделей і компонентів благополуччя.

### Список використаних джерел

1. Андронникова О. О., Ветерок Е. В. Психологическое благополучие и здоровье как актуальная потребность современного человека в рамках девиктимизации. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2016. №1. С. 72-76.
2. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
3. Bradburn N. M. The Structure of Psychological Well-being. Chicago: Aldine, 1969. 187 p.
4. Галецька І. І. Критерії психологічного здоров'я. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2007. Вип. 10. С. 317-328.
5. Горбаль І. С. Відчуття суб'єктивного благополуччя як передумова та втілення психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Львівського держ. ун-ту*. 2012. Вип. 2. С.293-303.
6. Diener E. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 1985. Vol.49. №1. P. 7175.
7. Лукасевич О. А. Суб'єктивне благополуччя як психологічний феномен. *Проблеми сучасної психології. Зб. наук. праць*. 2017. №2(12). С.109-114.
8. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ. Москва: София, 2006. 456 с.
9. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2008. 296 с.
10. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. №3. С. 95-129.

УДК 159.954-053.5

**Костира Сергій Миколайович**

магістрант 2-го року навчання

спеціальність 053 Психологія

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»

м. Переяслав

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

**Анотація.** У статті представлено результати теоретико-емпіричного вивчення особливостей соціально-психологічних чинників, що впливають на розвиток креативності особистості в молодшому шкільному віці. Шляхом кореляційного аналізу було встановлено зв'язок між рівнем креативності та зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку креативності.

**Ключові слова:** креативність, творчі здібності, творчість, чинники розвитку креативності (зовнішні, внутрішні чинники), молодший шкільний вік.

**Актуальність дослідження.** Виявлення чинників розвитку креативності видається важливим практико-орієнтованим завданням, так як саме з цим показником пов'язані можливості реалізації креативного продукту в соціумі.

Згідно даних ряду досліджень, у молодшому шкільному віці відбувається спад показників креативності. Тому виявлення соціально-психологічних чинників її розвитку, розробка програм розвитку чи корекції є надактуальним завданням на сьогоднішньому етапі розвитку психологічної науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичним підґрунтям у розумінні креативності є погляди Дж. Гілфорда, П. Торранса на природу дивергентного мислення [2], а при вивченні соціально-психологічних чинників розвитку креативності – основні положення психології творчості В. Грязевої-Добшінської, В. Петровського [3; 6].

Найбільш ретельні дослідження соціально-психологічних чинників креативності здійснені в роботах Т. Амабайл. Для обґрунтування значущості чинників соціально-психологічного характеру Т. Амабайл уводить поняття «внутрішня мотивація» (мотивація, що йде від суб'єкта) і «зовнішня мотивація» та експериментально доводить, що «внутрішня мотивація» є необхідною умовою протікання креативних процесів і чинником, що визначає їх рівень. У свою чергу, «зовнішня мотивація» може бути в деяких випадках

розцінена як деструктивний чинник. Ці висновки можна використовувати тільки до евристичних завдань, у яких заявлена проблема не має прямого шляху вирішення. Інші результати можна очікувати від алгоритмічних задач, які мають чіткий шлях до вирішення. У таких (алгоритмічних) завданнях «зовнішня мотивація» не повинна впливати на творчість, а їх рішення може насправді сприяти їй [1].

У вітчизняній психології до соціально-психологічних чинників розвитку креативності відносять, наприклад, самооцінку та зовнішню оцінку оточуючих (у молодшому шкільному віці – оцінка з боку педагогів та батьків); соціальний статус, що відбиває стан дитини у системі міжособистісних стосунків і відображає комфортність соціального оточення.

В останній час активно розвивається середовищний підхід, що полягає у вивченні впливу естетичного (сімейного) або спеціально створеного («збагаченого» освітньої) середовища на креативність. У вітчизняній психології цей підхід знайшов своє відображення у роботах Н. Хазратової, Т. Тихомирової [7; 9]. Ще В. Дружинін передбачав, що для розвитку креативності найважливішого значення набуває широка сфера суспільства, а не лише загальний рівень інтелектуального клімату сім'ї. Діти, що мають братів та сестер, краще взаємодіють один з іншим, є менш егоцентричними, більш стійкими у досягненні своїх цілей, більш відкритими досвіду [4].

**Мета статті** полягає у встановленні кореляційного зв'язку між рівнем креативності та зовнішніми і внутрішніми чинниками її розвитку в молодшому шкільному віці.

**Виклад основного матеріалу.** На основі теоретичного аналізу літератури з даної проблеми можна виділити основні чинники формування креативності, які так чи інакше відмічені всіма дослідниками. За характером впливу їх можна розділити на внутрішні і зовнішні:

- *внутрішні* чинники – це особистісні характеристики (загальна культура, інтелект, вікові особливості психічного та анатомо-фізіологічного розвитку): вікові особливості; індивідуально-психологічні особливості особистості; чинник самовиховання; відкритість новому досвіду, спонтанність, можливість оперувати образами й поняттями; стратегії мислення;

- *зовнішні* чинники – навколишнє середовище і все, що з ним пов'язано (середовище навчання, виховання, спілкування і т.д.): характер і система сімейного виховання; відносини між батьками; спілкування з дорослими й однолітками; гарантування психологічної безпеки, тобто поваги до дитини, вплив школи.

Такий поділ є умовним, оскільки внутрішні чинники формуються і розвиваються у процесі соціалізації, і в свою чергу, залежать від зовнішніх чинників – країни проживання, макро- та мікросередовища виховання.

## Перспективи розвитку сучасної психології

---

З метою емпіричного вивчення означеної проблеми ми підібрали комплекс психодіагностичних методик:

- для встановлення *рівня креативності* досліджуваних молодших школярів ми використали «Незавершені фігури» Е.Торренса [8];
- з метою вивчення *внутрішніх чинників* розвитку креативності ми використали:
  - тест «Шкала інтелекту» Д. Векслера у адаптації А.Панасюка для встановлення рівня інтелектуального розвитку досліджуваних;
  - «Методика дослідження домінуючої мотиваційної тенденції» Х. Шмальта для діагностики мотивації досягнення молодших школярів;
  - тест «Виявлення особистісних особливостей молодшого школяра» Р. Кеттелла для встановлення характерологічних особливостей досліджуваних;
- з метою вивчення *зовнішніх чинників* розвитку креативності ми використали:
  - тест-опитувальник А. Варга і В. Століна для вивчення типів батьківського ставлення;
  - методику «Соціометрія» Дж. Морено для діагностики соціального статусу молодшого школяра в колективі.

Розглянемо результати емпіричного дослідження особливостей *внутрішніх чинників* розвитку креативності (таблиця 1).

Щодо рівня інтелекту як *внутрішнього чинника розвитку креативності*, у психологічній літературі присутнє певне протиріччя щодо встановлення взаємозв'язку інтелекту і креативності особистості. Існує, як мінімум, два підходи до вивчення цієї проблеми. З точки зору першого, креативність є самостійним чинником, незалежним від інтелекту (Дж. Гилфорд, Е. Торренс, Я. Пономарев та ін.) [5]. Прихильники цього підходу вказують на те, що взаємозв'язок між креативністю та інтелектом дуже незначний. Е. Торренс намагався створити модель співвідношення креативності та інтелекту. Згідно з його теорією, інтелектуальні та творчі здібності утворюють єдиний фактор, якщо коефіцієнт інтелекту (IQ) нижче 115-120, тобто немає творчих особистостей з невисоким інтелектом. Проте подальші його дослідження привели до суперечливих результатів. Прибічники другого підходу вважають, що високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень креативності та навпаки. Цю точку зору поділяють багато фахівців в області інтелектуальних здібностей (Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стернберг та ін.). Згідно Л. Медісоном, високий рівень інтелекту не гарантує видатних досягнень у творчості, тобто можна бути інтелектуалом, але не володіти креативністю [5].

Використовуючи метод математичної статистики нам вдалося виявити прямий статистично значущий взаємозв'язок середнього рівня креативності з вербальним і невербальним інтелектом на рівні 0,05 % при



$p = 0,351$ ,  $p = 0,314$  відповідно, загальним інтелектом на рівні 0,01 % при  $p = 0,451$ .

Щодо мотивації досягнення як внутрішнього чинника розвитку креативності, нами було встановлено наявність кореляційного зв'язку між середнім рівнем креативності на надією на успіх досліджуваних молодших школярів (на рівні 0,01 % при  $p = 0,412$ ), між низьким рівнем креативності і боязню невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності та боязню її соціальних наслідків (на рівні 0,05% при  $p = 0,321$  та  $p = 0,397$  відповідно).

Також ми встановили кореляційний зв'язок між рівнем креативності та особистісними рисами молодших школярів як внутрішнім чинником її розвитку. Так, було встановлено наявність кореляційного зв'язку між низьким рівнем креативності на рівні 0,05% та факторами G «низька – висока сумлінність» ( $p = 0,354$ ) і H «боязкість – сміливість» ( $p = 0,297$ ).

Було встановлено наявність кореляційного зв'язку на рівні 0,01 % між середнім рівнем креативності та фактором B (низький – високий рівень інтелекту) при  $p = 0,427$ . Такий зв'язок підтверджує результати дослідження за методикою Д. Векслера. Також встановлено наявність кореляційного зв'язку на рівні 0,05 % між середнім рівнем креативності та факторами J «енергійність – стриманість» ( $p = 0,307$ ), O «самовпевненість – гордовитість» ( $p = 0,298$ ).

Нами встановлено кореляційний зв'язок на рівні 0,01 % між високим рівнем креативності та фактором G «низька – висока сумлінність» ( $p = 0,451$ ); встановлено наявність кореляційного зв'язку на рівні 0,05 % між середнім рівнем креативності та факторами E «покірність – незалежність» ( $p = 0,329$ ), H «боязкість – сміливість» ( $p = 0,296$ ).

Розглянемо результати емпіричного дослідження особливостей зовнішніх чинників розвитку креативності (див. табл. 1).

Розглянемо дитячо-батьківські стосунки як зовнішній чинник розвитку креативності в молодшому шкільному віці. Аналіз дитячо-батьківських стосунків у трьох групах дітей з високим, середнім і низьким рівнем розвитку креативності дозволив нам виділити характерні особливості стосунків між батьками і дітьми в кожній з досліджуваних груп.

Отже, в сім'ях, де діти показують високий рівень розвитку креативності характерним є тип дитячо-батьківських стосунків «кооперація» (зв'язок значущий на рівні  $p \geq 0,001$ ). Батьки таких досліджуваних зацікавлені у справах власних дітей, допомагають їм в усіх справах, високо цінують їхні інтелектуальні й творчі здібності, відчують почуття гордості за них. Вони підтримують ініціативу й самостійність дітей, намагаються бути з ними рівними. Такі батьки приймають позицію дітей в спірних питаннях. З результатів опитування ми з'ясували, що вони високо оцінюють інтелектуальні та творчі здібності своєї дитини, не дивлячись на оцінки, які вона отримує в школі.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між рівнем креативності та соціально-психологічними чинниками її розвитку в молодшому шкільному віці

|                   | Соціально-психологічні чинники                           | Рівень креативності |         |          |
|-------------------|----------------------------------------------------------|---------------------|---------|----------|
|                   |                                                          | низький             | норма   | високий  |
| Внутрішні чинники | Вербальний інтелект                                      | 0,121               | 0,351*  | 0,241    |
|                   | Невербальний інтелект                                    | 0,098               | 0,314*  | 0,201    |
|                   | Загальний рівень інтелекту                               | 0,230               | 0,451** | 0,209    |
|                   | Надія на успіх                                           | 0,012               | 0,412** | 0,017    |
|                   | Боязнь невдачі в зв'язку з відчуттям власної нездатності | 0,321*              | 0,101   | 0,124    |
|                   | Боязнь невдачі в зв'язку боязню її соціальних наслідків  | 0,397*              | 0,117   | 0,209    |
|                   | Фактор А (холодність - доброзичливість)                  | 0,023               | 0,121   | 0,109    |
|                   | Фактор В (низький – високий рівень інтелекту)            | 0,087               | 0,427** | 0,182    |
|                   | Фактор С (емоційна нестійкість – стабільність)           | 0,129               | 0,127   | 0,204    |
|                   | Фактор D (урівноваженість - збудливість)                 | 0,013               | 0,087   | 0,110    |
|                   | Фактор Е (покірність - незалежність)                     | 0,109               | 0,211   | 0,329*   |
|                   | Фактор F (заклопотаність – легковажність)                | 0,103               | 0,058   | 0,074    |
|                   | Фактор G (низька – висока сумлінність)                   | 0,354*              | 0,214   | 0,451**  |
|                   | Фактор H (боязкість – сміливість)                        | 0,297*              | 0,052   | 0,296*   |
|                   | Фактор I (твердість – м'якосердість)                     | 0,038               | 0,027   | 0,067    |
|                   | Фактор J (енергійність – стриманість)                    | 0,204               | 0,307*  | 0,194    |
|                   | Фактор N (наївність – хитрість)                          | 0,032               | 0,117   | 0,163    |
| Зовнішні чинники  | Фактор O (самовпевненість – гордовитість)                | 0,147               | 0,298*  | 0,087    |
|                   | Фактор Q4 (розслабленість – напруженість)                | 0,131               | 0,058   | 0,170    |
|                   | прийняття-відторгнення                                   | 0,821***            | 0,257   | 0,153    |
|                   | кооперація                                               | 0,247               | 0,329*  | 0,728*** |
|                   | симбіоз                                                  | 0,193               | 0,508*  | 0,108    |
|                   | авторитарна гіперсоціалізація                            | 0,537**             | 0,237   | 0,042    |
|                   | маленький невдаха                                        | 0,241               | 0,401*  | 0,039    |
|                   | «соціометрична зірка»                                    |                     |         | 0,328*   |
|                   | «ті, яким віддають перевагу»                             |                     |         | 0,397*   |
|                   | «знехтувані»                                             |                     |         |          |
|                   | «ізолювані»                                              | 0,394*              |         |          |
|                   | «відторгнуті»                                            | 0,452**             |         |          |

Примітки: \*\*\* – значущість зв'язку на рівні  $p \geq 0,001$ ;

\*\* – значущість зв'язку на рівні  $p \geq 0,01$ ;

\* – значущість зв'язку на рівні  $p \geq 0,05$ .

Найбільш характерним стилем дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, чиї діти показували низький рівень розвитку креативності, є «відкидання» (зв'язок значущий на рівні  $p \geq 0,001$ ), коли батьки сприймають

свою дитину невдахою, відчують до своєї дитини дратівливість і навіть образу. Деякі батьки відзначають, що їхня дитина не виправдала їхніх сподівання. Відзначимо, що це «відкидання» проявляється в прихованій формі. Батьки нарікають, що багато вклали в свою дитину для того, щоб вона росла розумною і успішною. Але їхня дитина, на жаль неухважна й ледача.

Також у даній групі часто зустрічався інший тип батьківського ставлення, так звана «авторитарна гіперсоціалізація» (значущість зв'язку на рівні  $p \geq 0,01$ ). Батьки вимагають від дитини безмовної покори й дисципліни. Вони намагаються нав'язати дитині в усьому свою волю, не в змозі пристати на її точку зору. За вияв непокори дитину суворо наказують. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями. Від неї чекають постійного успіху у всіх видах діяльності. Тут батьки приділяють багато уваги навчанню дитини, відвідують з нею додаткові розвиваючі заняття. Ця дитина не має практично вільного часу. Ці діти перевантажені і часто стомлюються. Діти в основному вчать на «відмінно» і «добре», але рівень творчих здібностей у них низький. Це пов'язано, на наш погляд з тим, що батьки пред'являють до них вимогу набуття необхідних знань, не враховуючи при цьому їх бажання і схильності.

Наступним зовнішнім чинником розвитку креативності є школа, точніше дитячий колектив. Тому ми досліджували соціометричний статус молодшого школяра, його зв'язок з рівнем креативності. Нами встановлено наявність кореляційного зв'язку на рівні 0,01 % між низьким рівнем креативності та соціометричним статусом «відторгнуті» ( $p = 0,452$ ), зв'язок на рівні 0,05 % між низьким рівнем креативності та соціометричним статусом «ізолювані» ( $p = 0,394$ ). Також виявлено кореляційний зв'язок на рівні 0,05 % між високим рівнем креативності та соціометричними статусами «соціометрична зірка» ( $p = 0,328$ ) та «ті, яким віддають перевагу» ( $p = 0,397$ ).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Креативність – це творча спрямованість, яка вроджено властива всім, але втрачається багатьма під впливом навколишньої дійсності. Більшість дослідників відзначають, що молодший шкільний вік є найбільш сензитивним для розвитку креативності, тому що саме в цей період починає відбуватися становлення новоутворень, від яких багато в чому залежить творчий успіх або неуспіх дорослої людини.

Шляхом емпіричного дослідження ми виявили кореляційні зв'язки різних ступенів між рівнями креативності та внутрішніми і зовнішніми чинниками її розвитку. У перспективі планується розробити та апробувати програму розвитку креативності у молодшому шкільному віці відповідно до отриманих результатів.

### Список використаних джерел

1. Amabile T. M. The social psychology of creativity. New York: Springer, 1983. 390 p.
2. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта. *Психология мышления : сборник* : пер. с нем. и англ. / под ред. А. М. Матюшкина. Москва, 1965. С. 433-456.
3. Грязева-Добшинская В. Г. Социальная психология творчества. Теоретические основы, эмпирические исследования, прикладные разработки: Учеб. пособие. Челябинск, 2008.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 368 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 210 с.
6. Петровский А. В. Развитие личности в системе межличностных отношений. *Социальная психология: Учеб. пособие для педвузов*. Москва, 1987.
7. Тихомирова Т., Модяев А. Д., Леонова Н. М., Малых С. Б. Факторы успешности в обучении на начальной ступени общего образования: половые различия. *Психологический журнал*. 2015. Том 36. №5. С.43-54.
8. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 1997. 34 с.
9. Хазратова Н. В., Дружинин В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность. *Психологический журнал*. 1994. Том. 14. № 4. С.83–93.

УДК 159.923.2-057.87

Котляренко Оксана Олексіївна  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Ніколаєв Леонід Олегович  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

**Анотація.** *Стаття присвячена теоретичному вивченню сутності та структури феномену особистісної зрілості та емпіричному дослідженню її ціннісного компонента в студентів-психологів.*

**Ключові слова:** *особистісна зрілість, компоненти особистісної зрілості, ціннісний компонент, саморозвиток, самосвідомість, смисложиттєві орієнтації, життєві цінності.*

**Актуальність дослідження.** Високий темп змін у різних сферах суспільного життя – політичного, соціального, економічного, диктує нові вимоги до результату вищої освіти. На даний момент випускнику закладу вищої освіти вже недостатньо володіти необхідними професійними знаннями і навичками, щоб бути успішним і конкурентоспроможним. Важливою особистісною якістю, яка виступає базисом для самореалізації і професійного становлення, є особистісна зрілість студента.

Проблема особистісної зрілості, її критеріїв та механізмів досягнення, є однією з центральних проблем сучасної психологічної науки. Однак, будучи вельми поширеною, категорія «особистісна зрілість» не має на сьогоднішній день однозначного трактування і співвідноситься з різними рівнями організації особистості: від психофізіологічного, який передбачає сформованість фізіологічних передумов успішного функціонування особистості, до соціального, який проявляється в зрілості системи соціальної активності людини в різних сферах соціальних відносин [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття особистісної зрілості починало вивчатися в гуманістичній психології. Багато шкіл і напрямків у психології (психоаналіз, біхевіористська школа і діяльнісний підхід) вивчали феномени, що позначаються як особистісна зрілість. Однак, як зазначає Д. Леонтьєв, у психології ще не склалися стійкі визначення особистісного зростання і особистісної зрілості [3].

Для опису феномена авторами виділяються різні риси, якості, що визначають особистісну зрілість: відповідальність, цілісність, суб'єктність,

інтернальність локусу контролю, пріоритет духовних цінностей, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість, самоідентичність, адекватність самооцінки, здатність бути творцем свого життя (долати обставини).

Детально дана проблема розглядається в наукових працях Г. Абрамової, А. Бандури, Л. Божович, Н. Бордовская, Г. Ліндсея, А. Маслоу, Г. Оллпорта, А. Реана, К. Роджерса, Г. Саллівана, Дж. Стівенса, В. Франкла, Е. Фромма, К. Холла, Е. Шострома, В. Штерна, К. Юнга.

Найчастіше під особистісною зрілістю розуміється реалізація загальної тенденції психічного розвитку людини, як здатність до постійного саморозвитку та змін при збереженні своєї унікальності.

**Мета статті** полягає у вивченні показників особистісної зрілості студентів спеціальності 053 Психологія.

**Виклад основного матеріалу.** Особистісна зрілість є складним, багатоаспектним феноменом, що відображає різні сторони функціонування особистості. Зміст особистісної зрілості містить у собі специфічні цінності і мотиви, особливості самосвідомості, емоційно-вольової та поведінкової сфер. Структура особистісної зрілості представлена взаємопов'язаними компонентами: ціннісно-мотиваційним, емоційно-вольовим, операційним і рефлексивним [2].

В ієрархії цінностей особистісної зрілості на перше місце виходять особистісні цінності (автономія, саморозвиток, самовизначення), які формують мотиви особистісної зрілості, що проявляються в прагненні самовдосконалюватися і самореалізовуватися. У особистісній зрілості цінності пов'язані з альтруїстичними цінностями (міжперсональні відносини), що вказує на орієнтованість не тільки на себе, а й на інших людей [2].

Рефлексивний компонент особистісної зрілості виражається в розвиненій самосвідомості соціального індивіда і здатності до рефлексії. Це говорить про те, що зріла особистість знає про свої можливості і використовує їх, цінує свої достоїнства і приймає свої недоліки.

Емоційно-вольовий компонент особистісної зрілості включає в себе емоційний інтелект, самоконтроль емоційних проявів і поведінкових реакцій, емоційну стабільність.

Операційний компонент особистісної зрілості виявляється у внутрішній саморегуляції, здатності не залежати від оцінок і суджень оточуючих людей; відрізняється високим ступенем соціальної адаптованості і довільністю поведінки.

Феномен особистісної зрілості інтерпретується як складне багатоаспектне явище. Компоненти розвиваються і можуть досягати в своєму розвитку різних рівнів сформованості. Людина може бути особистісно зрілою, здійснюючи при цьому особистісно значущі вибори, і проявляти інфантильні (незрілі) риси [7].

На основі вивчення досліджень психологічних параметрів особистісної зрілості у рамках теоретичного аналізу, нами були виділені

наступні компоненти і психологічні параметри для подальшого емпіричного дослідження: емоційний компонент – емоційний інтелект, мотиваційний компонент – мотивація навчання, ціннісний компонент – смисложиттєві орієнтації, ціннісні орієнтації.

У даній статті ми висвітлюємо результати емпіричного дослідження особливостей ціннісного компоненту особистісної зрілості студентів-психологів, яке ми здійснили за допомогою методик «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтьєва та «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова і Л. Карпушиної [6].

Використання тесту «Смисложиттєві орієнтації особистості» (Д. Леонтьєва), на нашу думку, є доцільним для вивчення ціннісного компоненту особистісної зрілості студента-психолога, оскільки смисл життя, будучи морально-світоглядним уявленням людини, включає в себе певні цінності та ідеали особистості з якими вона порівнює власні вчинки і думки та прагне до них.

У таблиці 1 подано усереднені показники досліджуваної групи за всіма субшкалами. Більшість респондентів перебувають на середньому рівні. Тобто, досліджувані мають більш-менш усвідомлювані цілі в житті, сприймають його як емоційно насичене, змістовно наповнене, позитивно оцінюють прожитий етап, вважають, що в деякій мірі можуть самі контролювати власне життя, не є яскравими фаталістами. Високий рівень показника осмисленості життя вказує на те що респонденти мають усвідомлювані цілі, отримують емоційне задоволення при їх досягненні та впевнені у власній здатності ставити задачі та отримувати бажані результати.

Таблиця 1

**Середньогрупові показники результатів дослідження за методикою «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтьєва**

|          | Показники смисложиттєвих орієнтацій |              |                 | Світоглядні уявлення |                      | Показник осмисленості життя |
|----------|-------------------------------------|--------------|-----------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|
|          | Цілі життя                          | Процес життя | Результат життя | Локус-контролю Я     | Локус-контролю життя |                             |
| Показник | 28,61                               | 27,36        | 17,82           | 18,14                | 27,69                | 118,71                      |
| Рівень   | середній                            | середній     | середній        | середній             | середній             | високий                     |

На нашу думку, такі результати можна пояснити тим, що студенти-психологи дійсно переконані, що можливість будувати і контролювати власне життя існує, але вони не відчують достатньої впевненості у власних силах, тобто не можуть у повній мірі реалізувати власний потенціал, через невпевненість і недостатній рівень самоідентифікації, розвиток «Я-образу».

## Перспективи розвитку сучасної психології

Аналіз індивідуальних показників досліджуваних за рівнями вираження окремих субшкал та загального показника осмисленості життя проілюстровано на рис.1.

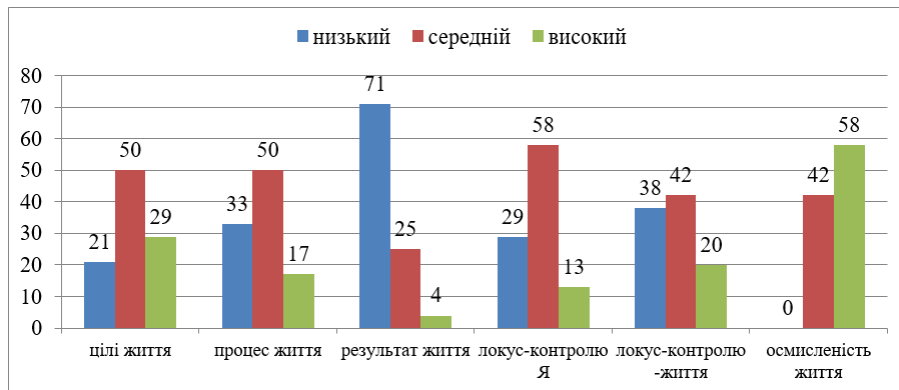


Рис.1. Рівневий аналіз результатів дослідження за методикою «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтьєва

За субшкалою «Цілі в житті» середні бали виявлено у 50 % студентів-психологів, що характеризує наявність у їхньому житті цілей на майбутнє, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Низькі бали за цією шкалою виявлено у 21 % досліджуваних і вказують на те, що вони живуть сьогоднішнім або вчорашнім днем. Високі бали за цією шкалою мають 29 % респондентів. Такі досліджувані можуть характеризуватися не тільки як цілеспрямовані люди, а й прожектери – плани яких не мають реальної опори в сьогоденні й не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

За субшкалою «Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя», 50 % студентів-психологів сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. 17 % досліджуваних з високими балами за цією шкалою задоволені власним життям. 33 % респондентів з низькими балами за цією шкалою незадоволені своїм життям у сьогоденні; при цьому, однак, їм можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість в майбутнє.

За субшкалою «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» 25 % респондентів мають середні показники, що відображають переважно позитивну оцінку пройденого відрізка життя, відчуття його певної продуктивності і осмисленості. Лише 4 % досліджуваних мають високі бали за цією шкалою і повну задоволеність прожитим відрізком життя. 71 % студентів-психологів мають низькі бали, що свідчить про їхню незадоволеність прожитою його частиною.



За субшкалою «Локус контролю – Я» («Я» – господар життя) 13 % респондентів з високими балами мають уявлення про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями й уявленнями про його сенс. 29 % студентів-психологів з низькими балами не вірять у здатність контролювати події власного життя. 58 % досліджуваних мають середні показники за даною субшкалою.

За субшкалою «Локус контролю-життя, або керованість життя» 22 % досліджуваних з високими балами переконані в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення й втілювати їх у життя. 36 % респондентів з низькими балами – фаталісти, переконані в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна й безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє. 42 % опитаних мають середні показники за даною субшкалою.

Необхідно відмітити, що показник осмисленості життя у досліджуваних доволі високий. Низького рівня показника у студентів-психологів не виявлено. Тобто, незважаючи на те, що за деякими субшкалами досліджувані мали низький рівень показників, вони вважають життя осмисленим, мають перед собою цілі, отримують задоволення при їх досягненні та впевнені у власній здатності досягати результатів.

Наступний ціннісний компонент особистісної зрілості студентів-психологів ми досліджували за допомогою методики «Морфологічний тест життєвих цінностей» В. Сопова і Л. Карпушиної (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Особливості ієрархії життєвих цінностей студентів-психологів за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ)»  
В. Сопова та Л. Карпушиної**

| Життєві цінності                    | Показники |                  |
|-------------------------------------|-----------|------------------|
|                                     | ранг      | середнє значення |
| Розвиток себе                       | 6         | 39,26            |
| Духовна задоволеність               | 1         | 41,12            |
| Креативність                        | 8         | 38,04            |
| Збереження власної індивідуальності | 5         | 40,20            |
| Досягнення                          | 7         | 38,19            |
| Власний престиж                     | 4         | 40,50            |
| Активні соціальні контакти          | 2         | 40,98            |
| Матеріальне становище               | 3         | 40,44            |

Так, на основі застосування «Морфологічного тесту життєвих цінностей», найважливішою цінністю для студентів-психологів є духовне задоволення. Це свідчить про прагнення отримувати моральне задоволення у всіх сферах життя, дотримуватись ідеалів у поглядах, етичних норм у поведінці й діяльності, що пов'язане, мабуть, зі змістом численних навчальних дисциплін як втіленням психологічних ідеалів.

На другому місці у досліджуваних є активні соціальні контакти (нові друзі, знайомства, нове місце проживання, встановлення позитивних та дружніх стосунків з іншими людьми). Це цілком пояснюється соціальною ситуацією адаптації відповідних респондентів до спільноти ЗВО, академічної групи, студентських мікроколективів.

Одне з перших місць посідає матеріальне становище. Саме матеріальні аспекти стають особливо важливими у їхньому житті у зв'язку з початком більш самостійного способу життя та здобуття освіти, яка для деяких з них є платною. Очевидно, матеріальне становище для студентів є певним засобом, необхідним для реалізації інших життєвих потреб та цілей. Найбільш імовірно, що актуальність і велика значущість матеріального становища для сучасної студентської молоді обумовлена соціально-економічними процесами сьогодення, які, природно, знаходять своє відображення в їх ціннісно-смысловій сфері.

Далі найбільш значущими для студентів-психологів є цінності власного престижу, розвитку себе, збереження індивідуальності, досягнення та креативність. Цінність креативності ж виявилася найменш значущою, що не є особливо сприятливим для професійного становлення майбутнього психолога. Така позиція є проявом незначних їхніх прагнень до саморозвитку, пригніченість творчих нахилів, стереотипність у поведінці та діяльності.

Для глибшого розуміння аспекту становлення ціннісно-смыслові майбутніх психологів необхідно проаналізувати суб'єктну ієрархію сфер самореалізації студентів (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Особливості ієрархії життєвих сфер студентів-психологів за методикою  
«Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ)»  
В. Сопова та Л. Карпушиної**

| Життєві сфери             | Показники |                  |
|---------------------------|-----------|------------------|
|                           | ранг      | середнє значення |
| Сфера професійного життя  | 1         | 57,42            |
| Сфера навчання та освіти  | 2         | 55,80            |
| Сфера сімейного життя     | 3         | 54,00            |
| Сфера суспільного життя   | 5         | 51,68            |
| Сфера захоплень           | 4         | 52,79            |
| Сфера фізичної активності | 6         | 47,44            |

Найважливішими для студентів-психологів є сфери професійного життя і навчання. Бажання пізнавати особливості майбутньої діяльності, прагнучи підвищувати рівень своїх знань, розширювати кругозір, навчатися, розвиток професіоналізму є смислом їхнього життя та засобом подальшого існування. А це є цілком закономірним і сприятливим для професійного становлення. Далі студенти надають перевагу сферам сімейного життя та захоплень. Сфери суспільного життя та фізичної активності виявилася для них найменш значущими.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у результаті теоретичного аналізу проблеми особистісної зрілості, нами були виділені наступні компоненти і психологічні параметри для подальшого емпіричного дослідження: емоційний компонент – емоційний інтелект, мотиваційний компонент – мотивація навчання, ціннісний компонент – смисложиттєві орієнтації, ціннісні орієнтації.

Смисложиттєві орієнтації особистості як компонент особистісної зрілості включає наявність життєвих цілей, міру задоволення сутністю власного життя та діяльністю, наявність відчуття можливості обирати власну долю і керувати нею. Самоактуалізація як компонент особистісної зрілості є показником розвитку власного потенціалу людини, реалізації творчих, комунікативних, пізнавальних можливостей та самостійності й автономності. Ступінь самоактуалізації особистості дає можливість визначити ступінь розвитку ціннісно-сислової сфери та особливості її організації у студентів психологічного профілю.

Ми отримали наступні результати емпіричного дослідження особливостей ціннісного компоненту особистісної зрілості: за компонентом смисложиттєвих орієнтацій усереднені показники досліджуваної групи за всіма субшкалами перебувають на рівні середньостатистичної норми; за компонентом самоактуалізації респондентам у цілому властивий середній рівень самоактуалізації. Найбільше середнє значення має шкала орієнтації у часі. Дещо меншим є показник шкали автономності. Наступною за середнім значенням показника є шкала цінностей. Низький рівень вираження мають шкали креативності та спонтанності.

### Список використаних джерел

1. Дідик Н. М. (2014) Феномен особистісної зрілості в інтерпретації українських дослідників. *Молодий вчений*. № 1(03). С. 128–131.
2. Кузнецова Д. А. Определение понятия и структуры личностной зрелости. *Личность и общество*. 2020. №3 (14). URL: <https://pedjournal.com/archive/14/258> (дата обращения: 01.10.2020).
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
4. Лукасевич О. А. Особливості досягнення особистісної зрілості студентами вищого навчального закладу. *Науковий часопис НПУ імені П. Драгоманова. Психологічні науки : зб. наук. праць*. №21 (45). Серія №12. С. 115-121.
5. Меднікова Г. І. Особистісна зрілість: сутність та критерії. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. Вип. 43(2). С. 179-186.
6. Погорелова Д. А. Методы изучения личностной зрелости студентов. *Аллея Науки*. 2019. Т. 2. № 5(32). С. 36-42.
7. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. №2. С. 26-35.

УДК 159.9:[316.624.3:373

**Кучеренко Олена Віталіївна**  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 231 Соціальна робота  
**Сапіга Світлана Володимирівна**  
кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка  
м. Київ

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті охарактеризовано теоретичні засади і підходи до визначення поняття «булінгу». Наведено сутнісну характеристику особливостей булінгу серед підлітків у закладах середньої освіти. Досліджено та проаналізовано соціально-психологічні особливості підліткового віку та їх вплив на прояви булінгу в соціальному середовищі. Запропоновано можливі шляхи протидії булінгу серед підлітків у закладах середньої освіти.

**Ключові слова:** боулінг, профілактика, підлітки, шкільне середовище.

**Актуальність дослідження.** На сьогоднішній день в Україні надзвичайно гостро постає проблема міжособистісних стосунків серед дітей в шкільних колективах. Шкільне середовище є одним з найважливіших інститутів соціалізації та становлення особистості, її соціального та психологічного виховання, а також формування моральних властивостей.

Актуальність даної теми зумовлена тим, що в нашій державі проблема булінгу в закладах середньої освіти є досить поширеною та майже не вивченою, як з теоретичної точки зору, так і з практичної. Проблема булінгу є надзвичайно поширеним явищем серед підлітків, але цю проблему в більшості випадків, на жаль, замовчують. В українських школах вчителі не реагують належним чином на прояви агресії серед дітей, ігнорують такі ситуації та найгірше, що інколи також стають «булерами».

Ігнорування даної проблеми не проходить безслідно. Знущання з боку однолітків наносять психічні та фізичні травми здоров'ю дитини, негативно впливають на емоційний стан, перешкоджають процесу навчання та розвитку особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато вітчизняних та зарубіжних вчених займалися дослідженням проблеми насильства та цькування в освітньому середовищі, зокрема такі як Д. Ольвеус [2], Д. Лейн [5], Е. Роланд, Е. Міллер, Д. Таттум, К. Арора, Д. Томпсон та інші. Українські дослідники, які займалися дослідженням психологічних особливостей

учасників булінгу, його наслідків та шляхів подолання, також зробили чималий внесок у дослідження даної проблематики. Серед них, такі як О. Барліт, І. Бердишев [3], А. Бочавер [1], О. Глазман, О. Дроздов, Т. Єрмолова [4], І. Сидорук [6] та інші.

Попри, значну кількість праць стосовно вивчення даної проблематики залишаються не вивченими та потребують подальшого дослідження умови впровадження інноваційних технологій для профілактики агресивної поведінки серед дітей підліткового віку у закладах середньої освіти.

**Метою дослідження** є визначення основних характеристик булінгу серед підлітків, вплив соціально-психологічних чинників на його прояви у закладах середньої освіти та розробка шляхів подолання шкільного булінгу в підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом останніх років в Україні спостерігається загострення проблеми булінгу серед дітей підліткового віку. Багато вчених, освітян та батьків зосереджують свою увагу до проблеми поширення булінгу в шкільному середовищі, зокрема знущання та цькування школярів серед однолітків. І хоча проблема булінгу є очевидною, реакція на нього є неоднозначною.

По-перше, дана проблема потребує концентрації уваги зі сторони адміністрації шкіл, які досить часто замовчують знущання над школярами для збереження іміджу навчального закладу. Крім того, більшість батьків також закривають очі на знущання з дітей попри уникнення негативної реакції з боку вчителів.

Поняття «булінг» у літературі визначають, як певну сукупність соціальних, психологічних та педагогічних проблем, які охоплюють процес тривалого фізичного чи психологічного насилья зі сторони індивіда або групи по відношенню до індивіда, який не має змоги самостійно захистити себе у даній ситуації.

Найпоширенішим проявом булінгу є підлітковий вік у дітей. Проаналізувавши статистику випадків булінгу в закладах середньої освіти Європи, можна сказати, що 12,5 % учнів піддаються регулярним нападам агресії з боку однолітків кожного дня; 17,2 % учнів – один раз на тиждень; 13,7 % учнів – один раз на місяць та 28,9 % учнів – один чи два рази на рік.

В Україні дана ситуації, щодо фіксації випадків булінгу виглядає також непривабливо. Так, за результатами дослідження, проведеного Фондом ООН Юнісеф у 2019 році, 67 % дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стають жертвами булінгу серед однолітків у школах, а 23 % дітей є свідками цих знущань.

Зовнішність, вимова, поведінка, успіхи в навчанні, статки родини – все це може стати причинами цькування дитини. Булінг є соціальною проблемою всього світу. На сьогодні Україна знаходиться в першій десятці країн Європи за поширеністю булінгу серед дітей у віці 11-17 років.

Саме тому, перш ніж зрозуміти як боротись із даним явищем потрібно знати: що таке булінг, причини виникнення, фактори, які впливають на його поширення. «Булінг» (*bullying*, від англ. *bully* — хуліган, забіяка, задирака, грубіян, насильник) визначається як утиск, дискримінація, цькування. Цей термін означає тривалий процес свідомого жорстокого ставлення з боку дитини або групи до іншої дитини або інших дітей.

У психології термін «булінг» характеризує моральний, фізичний терор, залякування, з метою викликати в іншій людині страх і домогтися його підпорядкування. Особливо гостро проблема стоїть в підлітковому віці через складність і суперечливості особливостей розвитку особистості у підлітковому віці. Мотивацією для «булера» стає заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість; боротьба за владу; потреба підпорядкування лідерові, нейтралізації суперника, самоствердження тощо аж до задоволення садистських потреб окремих осіб. Початок цьому дає така собі неповага у відносинах до школярів молодшого віку, коли, наприклад, старшокласники відбирають в них мобільні телефони. Серед дітей 11-17 років розповсюджені плітки, принизливі жарти й протест [8].

Вперше проблема шкільного насильства виникла ще на початку 20 століття. В 1905 році К. Дьюкс опублікував своє перше дослідження, але по-справжньому системне дослідження було проведено скандинавськими дослідниками, таким як Д. Олвеус, П. Хайнеманн, А. Пікас, Е. Роланд [2].

Потрібно відзначити, що булінг у деякій мірі схожий за своєю структурою з конфліктом, проте, він відрізняється специфічними характеристиками: булінг тривалий в часі, сили жертви і кривдника асиметричні за своїм потенціалом, типи учасників булінгу фіксовані.

Отже, булінг є певним розладом деструктивної поведінки індивіда, який характеризується насильницькими діями щодо іншого індивіда-жертви, який не може самостійно захистити себе та протистояти насиллю, а також - це дії, спрямовані на заподіяння шкоди жертві протягом тривалого періоду часу, завдання психологічного або фізичного тиску кривдником задля задоволення власних потреб.

Соціально-педагогічна профілактика булінгу є однією з основних передумов у боротьбі із даною проблемою та формуванні безпечного освітнього середовища. Так, як булінг має характерні риси агресора та неприпустиму поведінку відносно своїх однолітків, які супроводжуються постійним фізичним і психологічним тиском, він може негативно впливати на соціалізацію дитини та становлення її особистості. Зокрема, булінг може впливати на занижену самооцінку, комплекс неповноцінності, беззахисність, відсторонення від спілкування, відчуття самотності, підвищений рівень відчуття тривоги, різні фобії, неврози та психічні розлади [6].

Булінг у шкільному середовищі впливає на підлітка таким чином, що він не засвоює поняття моралі як суспільного явища, тому в процесі

діяльності, організованої взаємодії між школярами не відбувається усвідомлення відповідальності один перед одним та перед колективом [5].

Саме у середній школі відбувається збільшення кількості випадків виникнення та прояву булінгу. Проявляється булінг, як правило, в позаурочний час та у неконтрольованих дорослими місцях. Булінг є внутрішньо груповим процесом та передбачає специфічну групову динаміку.

Процес профілактики булінгу серед підлітків у закладах середньої освіти передбачає дотримання наступних дій:

- Ознайомлення шкільної громади з особливостями поширення масових негативних явищ серед учнів загальноосвітніх шкіл та загальноприйнятими у світі поняттями «булінг», «третирування», «цькування».
- Проведення просвітницької роботи фахівцями соціально-психологічної служби серед дітей.
- Формування правосвідомості і правової поведінки учнів, відповідальності за своє життя.
- Створення у шкільному середовищі умов недопущення булінгу та відповідного середовища в освітній установі для профілактики та боротьби з негативними соціально-педагогічними наслідками цього явища.
- Зміцнення захисних сил особистості та організму в протистоянні цькуванню.
- Розробка програми роботи щодо профілактики булінгу серед підлітків.
- Проведення соціально-педагогічних тренінгів, відеолекторіїв.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проаналізувавши усе вище зазначене, можна зробити висновок, що шкільний булінг є складним соціально-психологічним явищем та розглядається як специфічна ситуація, що виникає в групі. Створення сприятливої атмосфери в шкільному середовищі є важливим чинником у протидії з насильством. У першу чергу, вирішення даної ситуації залежить від дій соціального педагога, шкільного психолога та вчителів школи. Їх діяльність має бути сконцентрована на формуванні комфортної атмосфери в колективі, подоланні конфліктів, своєчасному виявленні та попередженні булінгу.

Запропоновані шляхи боротьби із проблемою булінгу серед підлітків у закладах середньої освіти дають змогу в подальшому сприяти покращенню мікроклімату у колективі, зменшенню випадків знущання та терору серед однолітків, підвищення розумових здібностей особистості та активний соціальний розвиток школярів.

### Список використаних джерел

1. Bochaver A. A., Hlomov K. D. Bulling kak ob'ekt issledovaniia i kul'turnyi fenomen. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki*, 2013. T. 10. № 3.
2. Olweus Bullying Prevention Program (2003). URL: [www.clemson.edu/olweus](http://www.clemson.edu/olweus) (дата звернення: 20.09.2020).
3. Бердышев И. С. Жестокое обращение в детской среде. *Современные подходы к профилактике, диагностике и реабилитации детей, подвергшихся разным видам насилия в семье и обществе* : науч. дистанцион. интернет-конф. (24-28 окт., 2011 г., Санкт-Петербург) / [отв. ред. Регион. Центр Семья]. Санкт-Петербург : Homekid.ru, 2011. URL: <http://ahtidrug.ru/pdf/berdushev.pdf> (дата звернення: 20.09.2020)
4. Єрмолова Т. В., Савицька Н. В. Булінг як груповий феномен: дослідження булінгу в Фінляндії і скандинавських країнах за останні 20 років (1994-2014). *Сучасна зарубіжна психологія*. 2015. Т. 4. № 1. С. 65-90.
5. Лейн Д. Школьная травля (буллинг). *Детская и подростковая психотерапия* / под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. Санкт-Петербург: Питер. 2001. С. 240-274.
6. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 169-173. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup\\_2015\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup_2015_1_36).
7. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу : навч.-метод. посіб. / Єжова О. О., Кириченко В. І., Тарасова Т. В., Федорченко Т. Є., Муромець В. Г., Нечерда В. Б., Оржеховська В. М., Кириленко С. В.; [за заг. ред. д.п.н., проф. Оржеховської В. М.]. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2014. 172 с.
8. Чуйко О. В. Створення інклюзивного середовища засобами соціальної педагогіки. *Перспективи розвитку соціальної педагогіки в Україні: Матеріали круглого столу* (24 травня 2018 року, Київ) / за ред. О. В. Чуйко. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2018. С. 112-117.



УДК 159.98:[616.89-008.442.36-053.5

Левченко Дарія Анатоліївна  
магістрантка 1-го року навчання,  
спеціальність 231 Соціальна робота

Швед Ольга Володимирівна  
кандидат соціологічних наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка  
м. Київ

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ

**Анотація.** У статті аналізується та виноситься на розгляд проблема сексуального насильства щодо дітей, ставлення до цього явища самих дітей та методів профілактики у середньому навчальному закладі. Однією з соціально-педагогічних проблем у нашому суспільстві є розроблення профілактичних заходів для попередження і подолання насильства щодо дітей, в тому числі і такого виду, як сексуальне насильство та сексуальна експлуатація.

**Ключові слова:** сексуальне насильство, жорстоке поводження, профілактика.

**Актуальність дослідження.** Наукова проблема полягає в тому, що проблема сексуального насильства щодо дітей, на жаль, існувала в усі часи, серед усіх народів та культур. Насильство над дитиною завдає не лише шкоди її здоров'ю та загрожує життю, воно несе з собою тяжкі моральні і психологічні проблеми: постійна боязнь виявитися об'єктом насильства, переростає в сильний психологічний тиск, який веде до стресів, нервових зрывів, зниження самооцінки, стає додатковим джерелом міжособистісних конфліктів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Узагальнюючи праці сучасних дослідників, в яких досліджується питання профілактики насильства та жорстокого поводження щодо дітей, виокремимо кілька напрямів: обґрунтування проблеми попередження жорстокого ставлення до дітей (В. Боровик, Т. Кир'язова, С. Тадіян); виділення основ соціально-правового захисту дітей від жорстокості (В. Голіна, О. Іващенко, Г. Черепанова); аналіз зарубіжного досвіду попередження явища насильства щодо дітей (С. Айропетов, З. Зайцева, В. Желєзнов, І. Зверєва, О. Пилипенко, О. Романова); визначення загальних питань превентивного виховання з проблеми негуманної поведінки дорослих щодо дітей (О. Докукіна, А. Зубко, В. Оржеховська, Л. Пономаренко, В. Постовий, Н. Стрельникова, П. Щербань); виділення окремих аспектів соціально-педагогічної діяльності

щодо подолання жорстокого ставлення до дітей (І. Зверєва, А. Капська, О. Караман, Л. Міщик, І. Трубавіна).

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є здійснення теоретичного аналізу сексуального насильства щодо підлітків як соціально-педагогічної проблем та надання рекомендацій щодо профілактики цього явища.

**Виклад основного матеріалу.** Беручи до уваги досягнення в галузі філософії, психології, соціології, педагогіки, медицини, юриспруденції з даного питання та використовуючи власне розуміння насильства, можна дати визначення цьому поняттю. Отже, *насильство* – це дії однієї людини стосовно іншої або групи осіб, коли використовуються сила (фізичне), або психологічний тиск (психологічне), кояться дії сексуального характеру без добровільної згоди (сексуальне). Ще існує економічне, але в даному дослідженні ця тема не розглядається. Проте, однією з найстрашніших (і за своєю жорстокістю і за своїми наслідками) форм насильства є насильство на сексуальному ґрунті – примус людини до сексуальних стосунків проти її бажання і волі.

*Сексуальне насильство над дітьми (розбещення)* – залучення дитини з її дозволу (і без такого), усвідомлене (неусвідомлене) нею в силу функціональної незрілості або інших причин до сексуальних дій з дорослими або з однолітками з метою отримання останніми задоволення або зиску [1, с. 134].

*Зґвалтування* (статеві стосунки із застосуванням насильства чи загрози їх застосування) – це тільки один з видів сексуального насильства, його крайня ступінь. До речі, з латинської мови «зґвалтування» перекладається як «крадіжка», хоча в цьому випадку мова йде не про крадіжку майна, а про «крадіжку» здоров'я людини, замах на її особу і права.

Сексуальним насильством вважають багато інших дій, коли не обов'язково використовується груба сила, але й: образливі сексуальні коментарі, а також натяки, погляди і телефонні дзвінки такого ж типу; демонстрація статевих органів (ексгібіціонізм); небажані дотики до різних частин тіла; підглядання за роздяганням; обман, шантаж, залякування, що мають на меті примусити до сексуальної близькості або оголення; примушування до участі в дорослих «сексуальних іграх», або до споглядання цих дій; до проституції; демонстрація порнографії, або втягнення в порнографічні зйомки.

Є ще одне поширене явище – *сексуальні домагання*, що також можуть завдати людині, а особливо дитині, вельми серйозної шкоди. Якщо говорити визначеннями, то сексуальне домагання – це «неспровокована і небажана для об'єкта увага сексуального характеру». Наведемо приклади *домагання*:

- Вуличні докучання («Агов, красуня, як щодо того, аби повеселитися?»);

- Дотики і притискання у громадському транспорті, на дискотечі, в черзі;

- «Знаки уваги» водіїв таксі, людей у ліфті, тренерів в спортивних гуртках тощо.

Коли хтось використовує можливості однієї людини, щоб задовольнити сексуальні потреби іншої, і отримує з цього фінансову чи будь-яку іншу винагороду, це називається *сексуальною експлуатацією* [3, с. 55]. Нажаль, проблема сексуальної експлуатації стосується і дітей, коли їх та їхні тіла використовують з комерційною вигодою.

Виділяють контактний і неконтактний спосіб сексуального насильства щодо дітей. До контактного насильства спеціалісти відносять:

1) статевий акт з дитиною, здійснений вагінальним, анальним і оральним способом;

2) мануальний, оральний, геніальний чи будь-який інший тілесний контакт з статевими органами дитини, а також доторки до еrogenних зон тіла дитини;

3) введення різних предметів у піхву чи анус;

4) обопільна мастурбація зі сторони дорослого та дитини.

До неконтактного сексуального насильства щодо дитини належать:

1) демонстрація еротичних і порнографічних матеріалів дитині або перегляд таких у присутності дитини;

2) здійснення статевого акту в присутності дитини;

3) демонстрація оголених геніталій дитині (ексгібіціонізм);

4) підглядання за дитиною під час здійснення нею інтимних процедур, роздягання (вуаєризм);

5) залучення дитини до комерційного сексу та порнобізнесу [4, с. 55].

Усі ці дії можуть відбуватися стосовно дітей, які є дуже незахищеними, або довіряють дорослим, або їх бояться. Насильство наражає на ризик не тільки здоров'я дитини, але і її здатність навчатися та виростати у нормальну дорослу людину, спроможну створювати сім'ю та бути активним у громаді.

Діти, що пережили будь-який вид насильства, а особливо сексуальне, відчують труднощі соціалізації: у них порушені зв'язки з дорослими, немає відповідних навичок спілкування з однолітками, вони не мають достатнього рівня знань і ерудиції, щоб завоювати авторитет у школі тощо. Рішення своїх проблем діти «жертви насильства» часто знаходять у кримінальному, асоціальному середовищі, а це часто сполучено з формуванням у них пристрасті до алкоголю, наркотиків, вони починають красти і здійснювати інші протиправні дії. Дівчатка нерідко починають займатися проституцією, в той час як у хлопчиків може порушуватися статевая орієнтація. І ті й інші згодом відчують труднощі у разі створення власної родини, вони не можуть дати своїм дітям досить тепла, оскільки не вирішені їхні власні емоційні проблеми [2, с. 101].

Серед дітей віком 14-15 років було проведено дослідження, яке дало тільки поверхневі дані, котрі показують, що проблема сексуального

насильства стосовно неповнолітніх існує. Опитування дало зрозуміти, що діти є вразливою категорією населення і потерпають від сексуального насильства, але самі вони не до кінця розуміють всю серйозність та сутність проблем. Адже п'ятнадцять опитаних із 40 дітей, знають однолітків, у яких були відносини з особами старше 18 років (38 %), п'ятнадцять осіб з опитаних дітей, знають однолітків, яким присилають фото інтимного характеру старші чоловіки та жінки (38%) і п'ять з опитаних знають дітей, яких змушували до статевих відносин. Насторожує той факт, що тільки 4 особи (10%) розповіли б про це дорослому, а саме мамі. Ніхто не виділив соціального педагога, психолога або вчителя як особу, якій можна довіритись і запитати пораду. Опитування викладацького складу показало, що темі насильства, а особливо сексуального, в школі, де проводилось опитування, не приділяється достатньої уваги. Необхідно проводити соціально-педагогічну роботу, а саме розробити профілактичну програму для учнів та батьків, та превентивну й захисну для вчителів – (з метою виявлення випадків насильства та реагування на такі випадки).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Насильству щодо дітей не має жодного виправдання. Один із шляхів вирішення цієї проблеми – допомога соціальних працівників, соціальних педагогів, функцією яких є превентивна діяльність: передбачення негативного явища та приведення до дії механізмів його запобігання й подолання.

Під соціально-педагогічною профілактикою насильства щодо підлітків мається на увазі комплекс цілеспрямованих колективних й індивідуальних впливів на свідомість, почуття і волю учнів з метою попередження асоціальної антигромадської спрямованості поведінки неповнолітніх щодо інших людей, перебудови ставлення учнів до оточуючої дійсності. Сутність соціально-педагогічної профілактики полягає у розвитку почуття відповідальності підлітків за свою поведінку та знання проблеми сексуальної експлуатації, які сприятимуть глибокому усвідомленню шкоди сексуального насильства в усіх його проявах. Для цього пропонується проводити такі заходи: тренінги, заняття з елементами тренінгу; форум-театри; аналіз правових ситуацій; рольові ігри; відеолекторії; тематичні просвітницькі тижні, акції; круглі столи, семінарські заняття, конференції, за темами, які стосуються сексуального насильства щодо дітей.

Беручи до уваги результати нашого дослідження, нами було розроблено такі методичні рекомендації для соціального педагога, психолога загальноосвітнього закладу у сфері соціально-правового захисту дітей від насильства:

1. Необхідно сприяти поширенню серед сімей та їх дітей інформацію про проблему сексуального насильства та його види, виявляти факт жорстокого поводження з дитиною в сім'ї; проводити для цього соціальні розслідування;

2. Спеціалісти повинні знати засади психолого-педагогічної діагностики і вміти проводити психолого-педагогічне діагностування як дитини, так і її оточення;

3. Соціальний педагог, психолог, вчитель повинні обов'язково повідомляти про вчинене над дитиною насильство до відповідних органів, якщо така інформація стала їм відома.

4. Педагогічний колектив має проводити заходи щодо попередження випадків жорстокого поводження з дітьми, займатися стосовно цього явища профілактичною роботою.

5. Соціальний педагог та шкільний психолог повинні консультувати педагогів, інших співробітників освітньої установи, учнів і їх батьків з питань запобігання всіх видів насильства, в тому числі сексуального.

6. Взаємодіяти з фахівцями соціальних служб, центрів соціальної допомоги сім'ї та дітям, реабілітаційних центрів, медичних служб для надання допомоги постраждалим від насильства та іншим учасникам конфліктних ситуацій.

#### Список використаних джерел

1. Грабська І. А. Дослідження сімейного насильства у кроскультурній перспективі. *Вісник: Соціологія, психологія, педагогіка*. Вип. 8. Київ: Київський ун-т ім. Т.Шевченка, 2000. 235 с.
2. Драгунова Т. В. Психологические особенности подростка. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: Просвещение, 1979. С. 98-141.
3. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю :навчальний посібник / наук. ред. та керівник проблем. групи Л. М. Вольнова. Київ, 2012. 275 с.
4. Інформаційно-методичні матеріали та аналіз нормативно-правової бази з питань попередження насильства над дітьми в сім'ї та поза нею / [Брижик В. О., Журавель Т. В., Кочемировська О. О. та ін.]; за ред. Журавель Т. В., Христової Г. О. Київ : ТОВ «К.І.С.», 2010. 238 с.

УДК 159.942/943-053.4

Мамедова Вікторія Володимирівна

магістрантка 2-го року навчання

спеціальність 053 Психологія

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»

м.Переяслав

### ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** У представленій статті предметно і методично розглядаються і систематизуються ключові аспекти психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання: інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий, соціально-психологічний аспекти.

**Ключові слова:** старший дошкільний вік; психологічна готовність до навчання в школі; інтелектуальна готовність (пізнавальна сфера); мотиваційна готовність (загально-особистісна готовність); готовність емоційно-вольової сфери; соціально-психологічна готовність.

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах гуманізації та безперервності освіти педагоги і психологи здійснюють пошук нових методів і засобів, що сприяють гармонійному розвитку особистості дитини. У зв'язку з цим особлива увагу дослідників приділяється вивченню різних аспектів підготовки старшого дошкільника до навчання в загальноосвітній установі. Нова українська школа визначає побудову освіти на всіх її ланках з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей (фізичних, психологічних, інтелектуальних) кожної дитини незалежно від її вікової групи.

Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один із найважливіших підсумків психічного розвитку у період дошкільного дитинства. Це – необхідний і достатній рівень психологічного розвитку дитини для освоєння шкільної програми в умовах навчання в колективі однолітків. У дитини до початку шкільного навчання повинен сформуватися певний рівень розвитку когнітивної діяльності, пізнавальних інтересів, виникнути готовність до зміни соціальної позиції, бажання вчитися, а також повинна виникнути опосередкована мотивація і самооцінка.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою формування шкільної готовності в різний час займалися провідні вітчизняні вчені: Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Ю. Гільбух, Н. Гуткіна,

А. Запорожець, Я. Їїрасек, А. Керн, О. Кравцова, Н. Кряжева, Т. Молодцова, В. Мухіна, Р. Овчарова, С. Штрелбел, Н. Циркун, Д. Ельконін та багато інших.

У зарубіжній психології визначається поняття «готовність до школи» як система характеристик, що дозволяють оволодіти навчальною програмою за рахунок оптимального повноцінного психічного розвитку (А. Анастасі, І. Шванцара). У вітчизняній психології представлений якісно інший підхід до оцінки готовності дітей до шкільного навчання. Л. Виготський одним з перших сформулював думку про те, що готовність до шкільного навчання полягає не стільки у кількісному запасі уявлень, скільки в рівні розвитку пізнавальних процесів. На думку Л. Виготського, бути готовим до шкільного навчання – перш за все, узагальнювати і диференціювати у відповідних категоріях предмети і явища навколишнього світу.

Таким чином, з проблеми готовності дитини до шкільного навчання в даний час існує багато досліджень, в яких розкривається поняття готовності до навчання (Л. Венгер, Е. Кравцова й ін.); наводяться різні діагностичні програми для визначення сформованості необхідних новоутворень особистості дитини, що вступає до першого класу (Г. Бардієр, Ю. Гильбух, І. Ромазан, Л. Семаго, Т. Череднікова та ін.); пропонуються заходи допомоги дітям, які є неготовими до навчання (Р. Буре, Г. Бурменская, О. Карабанова, А. Лидерс, Н. Калініна та ін.) [12]. Але наявність досліджень з проблеми готовності дітей до шкільного навчання на сьогоднішній день не вичерпують усіх її аспектів. Як наслідок, розглянута проблема на сьогодні не отримала свого остаточного рішення.

**Мета статті** полягає в теоретико-емпіричному вивченні особливостей психологічної готовності до навчання старших дошкільників у контексті нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Через багатогранності досліджуваного феномену у дитячій психології не існує єдиного визначення поняття «готовність до школи». У психологічній енциклопедії дається таке визначення: «готовність до шкільного навчання – сукупність морфологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання» [2].

У даний час практично загальноприйнятим є той факт, що складовими елементами психологічної готовності дитини до навчання в школі є: соціально-психологічна – адекватну самооцінку, потребу в спілкуванні з іншими, уміння приймати інтереси групи дітей, уміння налагоджувати взаємини з однолітками та дорослим; мотиваційна (загально-особистісна готовність) – наявність у дитини бажання вчитися, ставлення дитини до школи, навчальної діяльності та учителям; емоційно-вольова – адекватні переживання, пов'язані зі своїми досягненнями, з відносинами з оточуючими, з появою усвідомленості і довільності своїх почуттів, вчинків і

поведінки в цілому; інтелектуальна (пізнавальна сфера) – розвиток пізнавальних психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення.

*Соціально-психологічну готовність до навчання в школі* ми досліджували за методикою діагностики психосоціальної зрілості поведінки дитини (за О. Таран) (рис.1). Методика виступає експертною оцінкою дитини вихователями та батьками. У ролі експертів у нашому дослідженні виступали вихователі дітей. Вона являє собою перелік з 11 характеристик та містить чотири варіанти відповіді, які вказують на міру прояву певної поведінкової характеристики у дитини.

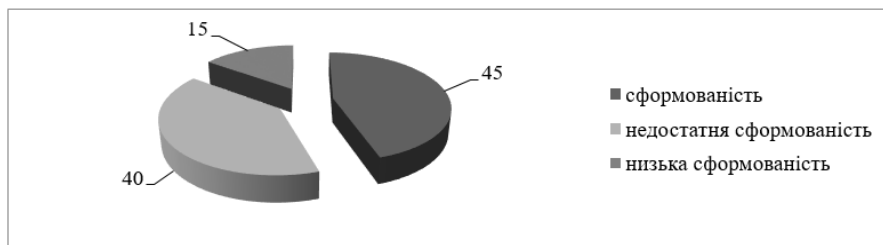


Рис. 1. Рівні сформованості соціально-психологічної готовності до навчання в школі

45% опитаних старших дошкільників виявлено сформованість соціально-психологічної готовності до навчання в школі. Такі діти є готовими до школи.

У 40% досліджуваних встановлено виражений рівень недостатньої сформованості соціально-психологічної готовності до навчання, що вказує на їхню недостатню готовність до школи.

У 15% досліджуваних старших дошкільників виявлено рівень низької сформованості соціально-психологічної готовності до навчання в школі, що вказує на їхню повну неготовність до школи.

*Мотиваційну готовність до навчання в школі* старших дошкільників ми вивчали за методикою «Бесіда про школу» (за Т. Нежновою), яка дозволяє визначити рівень мотиваційної готовності до школи, уявлення про школу та співвідношення уявлень і бажання навчатися (рис. 2). Тобто, методика дозволяє встановити рівень сформованості внутрішньої позиції школяра, враховуючи орієнтацію на зміст навчальної діяльності, орієнтацію на зовнішні атрибути навчальної діяльності та шкільного життя, орієнтацію на позашкільні види діяльності та умови.

У результаті емпіричного дослідження встановлено у 35% старших дошкільників достатній рівень сформованості мотиваційної готовності до навчання в школі. У таких досліджуваних виражені навчальна орієнтація і позитивне ставлення до школи (внутрішня позиція школяра достатньо сформована).



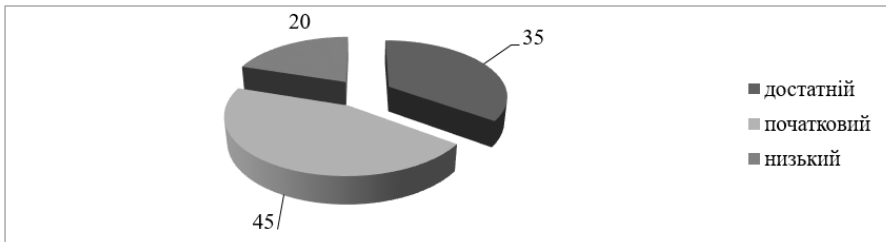


Рис. 2. Рівні сформованості мотиваційної готовності до навчання в школі

Початковий рівень сформованості мотиваційної готовності до навчання в школі виявлено у 45% дітей, що вказує на інтерес дитини переважно до зовнішньої атрибутики шкільного життя і відповідає початковій стадії формування внутрішньої позиції школяра.

Щодо низького рівня сформованості мотиваційної готовності до навчання в школі, таких старших дошкільників нами виявлено 20%. Ці діти не виявляють інтересу до школи – внутрішня позиція школяра у них не сформована.

*Емоційно-вольову готовність до навчання в школі ми досліджували за методикою «Графічний диктант» Д. Ельконіна, спрямовану на вивчення розвитку довільності регуляції діяльності, вміння уважно слухати і чітко виконувати найпростіші вказівки дорослого, самостійно діяти, правильно відтворювати на аркуші паперу напрямки лінії (рис. 3). Методика застосовується для визначення розвитку здатності довільно керувати своїми діями за покроковою інструкцією дорослого.*

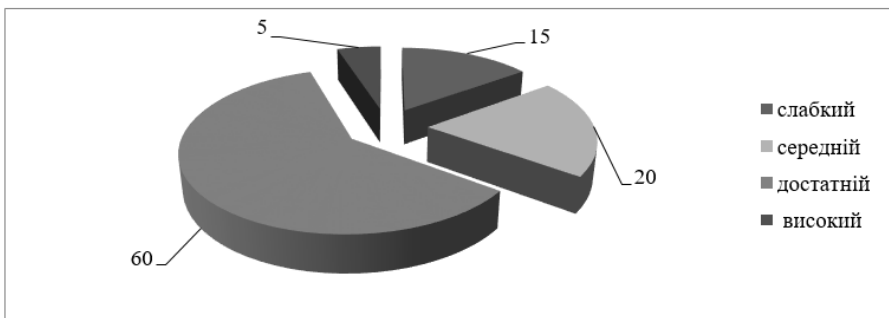


Рис. 3. Рівні сформованості емоційно-вольової готовності до навчання в школі

15% старших дошкільників мають слабкий рівень сформованості емоційно-вольової готовності до навчання в школі: вони слухають не уважно, відволікаються, припускаються помилок у всіх серіях, не можуть продовжити візерунок самостійно, жоден із двох візерунків не відповідає тому, що було продиктовано.

20% дітей мають середній рівень сформованості емоційно-вольової готовності до навчання в школі: вони слухають, але іноді відволікаються, допустили 1-2 помилки під час диктування, можуть самостійно продовжити візерунок, але з помилками.

У 60% старших дошкільників виявлено достатній рівень сформованості емоційно-вольової готовності до навчання в школі. Такі досліджувані уважно слухають, після тренувальної серії не допускають помилок під час диктування, самостійно продовжують візерунок, можуть допустити 1-2 помилки, що самі й виявляють і виправляють.

Лише у 5 % досліджуваних виявлено високий рівень сформованості емоційно-вольової готовності до навчання в школі. Вони уважно слухають, не відволікаються на додаткові подразники, чітко виконують усі завдання, не допускають помилок.

*Інтелектуальну готовність до навчання* в школі старших дошкільників ми досліджували за методикою «Послідовність подій» (за А.Бернштейном) (рис. 4). вона дозволяє дослідити рівень розвитку логічного мислення, мовлення та здатності до узагальнень. У якості експериментального матеріалу використовуються три сюжетні картинки, які пропонуються досліджуваному у неправильній послідовності. Дитина має зрозуміти сюжет, вибудувати правильну послідовність подій та скласти за картинками розповідь, що неможливо без достатнього розвитку логічного мислення та здатності до узагальнень. Усна розповідь показує рівень розвитку мовлення майбутнього першокласника: як він буде фрази, чи вільно володіє мовою, який його активний словниковий запас, тощо.

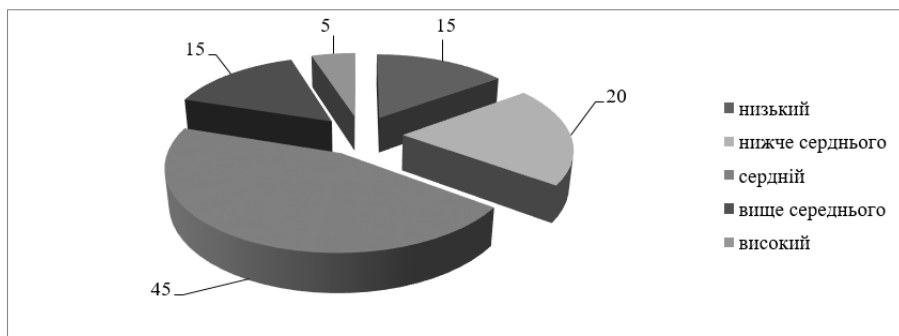


Рис. 4. Рівні сформованості інтелектуальної готовності до навчання в школі

Отже, як видно з рис.4, у 15 % дітей старшого дошкільного віку виявлено низький рівень сформованості інтелектуальної готовності до навчання в школі. Такі діти не справилися з завданням, нічого не розповіли.

У 20 % досліджуваних встановлено рівень сформованості інтелектуальної готовності до навчання в школі нижче середнього. Вони лише перелічили предмети, які зображено на малюнку. На навідні запитання відповідали односкладово, хоча логічний зв'язок присутній.

45 % старших дошкільників мають середній рівень сформованості інтелектуальної готовності до навчання. Такі діти складають 2-3 речення, часто не пов'язані між собою, що містять іменники і дієслова.

У 15 % досліджуваних встановлено сформованість інтелектуальної готовності до навчання на рівні вище середнього. Такі діти складають розповідь із 4-5 речень, які при цьому можуть не стосуватися даної картинки.

Лише у 5 % старших дошкільників встановлено високий рівень сформованості інтелектуальної готовності до навчання в школі. Такі діти складають розгорнуту розповідь із використанням прикметників, прислівників, діалогів між персонажами, їхні речення можуть передавати емоції та почуття героїв.

Також ми використали методику «Орієнтаційний тест Керна-Йерасека» на визначення функціональної готовності дітей до шкільного навчання (рис. 5). Він дає загальну картину розвитку і може застосовуватися у групі. Усі три завдання графічного тесту Керна-Йерасека орієнтовані на визначення розвитку дрібної моторики руки, координації зору і рухів руки. Ці вміння необхідні в школі для оволодіння письмом. Крім того, даний дитячий тест дозволяє в загальних рисах визначити інтелектуальний розвиток дитини (перше завдання). Друге і третє завдання виявляють її вміння наслідувати зразку, потрібне в шкільному навчанні. Вони також дозволяють визначити, чи може дитина зосереджено, не відволікаючись, працювати якийсь час над не надто цікавим для неї завданням.

Як видно з рис. 5, найбільшу групу склали діти з середнім рівнем готовності до школи (70 %). Кожен рівень психологічної готовності до школи має певну характеристику.

По 10 % досліджуваних показали дуже низький та низький рівні розвитку інтелектуальної готовності до навчання в школі. Характеристика рівня: рівень розвитку мотиваційної готовності у них нижче рівня інших груп. Такі дошкільнята потребують спеціального включення в систему корекційно-педагогічного впливу і, перш за все за рахунок навчання в особистісно значущу для дитини діяльність, у якій актуалізується інтерес.

60 % досліджуваних показали середній рівень розвитку. Характеристика рівня: середній рівень розвитку здатності до узагальнення і абстрагування, не завжди може виділити суттєві ознаки предметів, іноді потребує допомоги дослідника.

У 15 % старших дошкільників виявили достатній рівень розвитку інтелектуальної готовності.

5 % досліджуваних показали високий рівень розвитку. Характеристика рівня: діти готові прийняти новий соціальний стан школяра, розуміють, що вчення – трудомісткий процес. Відповідаючи на питання, діти використовують достатню кількість слів зі шкільної лексики. Можна вважати, що у таких дошкільнят до моменту надходження в школу сформована внутрішня позиція школяра.

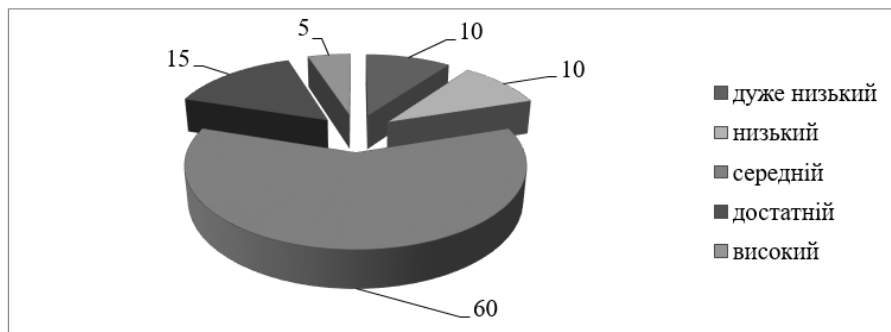


Рис. 5. Рівні сформованості функціональної готовності до навчання в школі

**Висновки та подальші перспективи досліджень.** Відповідно до результатів дослідження за описаним комплексом психодіагностичних методики та теоретично обґрунтованих критеріїв психологічної готовності старших дошкільників до навчання в школі, ми виокремили у вибірці такі групи дітей:

15% досліджуваних мають високий рівень готовності до навчання в школі: вони визначають зміст завдання, здатні проводити всі словесно-логічні операції, здатні до тривалої концентрації уваги, мова розвивається без відхилень, контролюють власну діяльність на всіх етапах роботи, результат відповідає поставленій меті, дії адекватні і осмислені, їм потрібна тільки організуюча допомога, вони самостійно здатні долати труднощі.

50% старших дошкільників мають середній рівень готовності до навчання в школі: труднощі виникають при виконанні завдань, що вимагають аналізу, порівняння, узагальнення; порівнюючи, вони не можуть виокремити ознаки подібності; узагальнення проводить на інтуїтивно-практичному рівні, нездатність до тривалої напруги і концентрації уваги, фонетико-фонематичне недорозвинення мови: дефекти звуковимови, недорозвинення фонематичного слуху і сприйняття; не можуть адекватно оцінити результати своєї діяльності, використовують нераціональні способи, діють методом проб і помилок, дії не завжди адекватні ситуації, допомога дорослого приймається і

використовується при виконанні завдань; емоційний стан характеризується виснаженням організму через розумові навантаження, емоційні нестійкості.

35% досліджуваних дітей мають низький рівень готовності до навчання в школі: при виконанні завдань, що вимагають аналізу, порівняння, узагальнення, потрібна ґрунтовна допомога дорослого; низький рівень розвитку уваги, яка є вкрай нестійкою, загальне недорозвинення всіх компонентів мови: дефекти звуковимови, фонематичних процесів, аграматизми в мовному оформленні, мова незв'язна і односкладова; не контролюють власну діяльність на всіх етапах роботи, не помічають і не виправляють помилок, їхній емоційний стан погіршується в міру стомлення або неуспішності у виконанні завдань, емоційно нестійкі, реактивні. Саме з цією групою дітей планується проведення корекційно-розвиткових заходів, спрямованих на підвищення їхнього рівня готовності до навчання в загальноосвітній школі.

#### Список використаних джерел

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. [3-е изд., перераб. и доп.]. Москва: Академический Проект, 2000. 184 с.
2. Діагностика готовності дітей до школи. [упоряд.: О. Дєдов]. Хотин, 2014. 194 с.
3. Козігора М. А. Психологічна готовність дитини до навчання в школі. *Теорія та методика навчання (з галузей знань). Інноваційна педагогіка*. Випуск 16. Т.2. 2019. С. 65-68.
4. Олійник І. В., Ноженко Ю. М. Феномен психологічної готовності дітей до навчання у школі в психолог-педагогічній літературі. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. №2 (14). С. 84-89.
5. Рыскулова М.М. Исследование психологическо готовности ребенка к обучению в школе. URL: [yberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-rebenka-k-obucheniyu-v-shkole](http://yberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-rebenka-k-obucheniyu-v-shkole) (дата звернення: 20.09.2020).

УДК 316.361:616.89-008.444.2

Мельник Дарина Миколаївна  
магістрантка 1-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Герасіна Світлана Вікторівна  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

### СПОСОБИ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

**Анотація.** *Висвітлено основні види творчої діяльності особистості; розкрито актуальні способи творчого самовираження осіб з інвалідністю; обґрунтовано вплив творчості на життєвий шлях особистості та її самореалізацію; наведено реальні життєві історії творчої самореалізації людей з особливими потребами.*

**Ключові слова:** *особа з інвалідністю, самовираження, самореалізація, творча діяльність, творча реалізація.*

**Актуальність дослідження.** Однією із базових екзистенційних потреб особистості є прагнення відшукати свою мету, усвідомити життєве покликання та оволодіти професією згідно задатків. Подібний процес зумовлений здатністю до самовираження внутрішнього світу через практично-прикладний прояв творчих умінь. Страх між бажанням самовиразитись та очікуванням, що про тебе подумають оточуючі, є однією з вагомих перешкод на шляху творчого самовираження людини з особливими потребами (людини з інвалідністю).

Ця проблема є дуже актуальною у сучасному світі, адже незважаючи на розвиток інноваційних технологій, все частіше люди відчувають свою самотність і unreалізованість, навіть при достатньому здоров'ї та можливостях. Пострадянський простір особливо характеризується нерозвиненою системою інфраструктурних, соціальних, педагогічних, психологічних засадах самореалізації осіб з інвалідністю. Звісно, не варто нівелювати діяльність окремих громадських організацій, центрів, які функціонують на засоби грантових проєктів тощо. Впровадження інклюзивного навчання можливо стимулюватиме розробку відповідних програм з розвитку природних потенцій особливих людей, до того ж, інші країни демонструють успішний приклад.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У наукових доробках О. Рибалко і Л. Рудкевич зазначається, що для ефективного самовираження у зовнішньому світі різні рівні психічного відображення повинні забезпечувати

індивіду знання не тільки про його зовнішнє, але і внутрішнє середовище [6]. Як стверджує В. Харченко, самореалізація займає певне місце в системі потреб особистості і виступає сенсожиттєвим процесом.

*Самореалізацію* особистості розглядаємо як свідомий процес найбільш повного розкриття і мотивованого зростання сутнісних сил людини у ході багатогранної, вільної діяльності, яка розгортається під дією суперечностей між «Я»-ідеалом і «Я»-реальністю, має різні рівні свого становлення і розвитку [3].

*Самовираження* – є способом буття, який сприяє особистості реалізувати себе у різних видах предметно-практичної діяльності, вирішуючи при цьому певні життєві задачі, які з'являються на засадах потребо-мотиваційної спрямованості та цілісно-сміслових орієнтацій суб'єкта. Фактично, це вираження особистістю свого внутрішнього світу, свого «Я», потреба особистості заявити про свої прагнення, можливості, ставлення до інших.

**Мета статті** – висвітлити особливості творчого самовираження людей з інвалідністю; ознайомитися з реальними життєвими історіями таких людей у світі мистецтва, спорту та кіноіндустрії; обґрунтувати смисложиттєвий сенс вітального процесу самовираження людей з особливими потребами.

**Виклад основного матеріалу.** На думку К. Абульханової, самовираження – це спосіб, у який людина намагається проявити себе як особистість у діяльності, спілкуванні та вирішенні життєвих місій [1]. Самовираження у широкому розумінні – це прояв себе, своєї індивідуальності у вчинках і засобах дії. Деякі вчені змальовують процес самоствердження як основний механізм соціальної активності і саморозвитку особистості. Чим вищий рівень організації людини, тим частіше вона керується логікою особистісного самоствердження, яка передбачає високий рівень соціальної активності при розподілі сутнісних сил у різні сфери життєдіяльності на основі вільного вибору індивіда.

На думку І. Беха, самоутворювальним чинником самоствердження особистості є 3 рівні існування людини: її минуле – теперішнє – майбутнє. Дослідник наводить таке визначення особистості: «людина, як автор вільної дії, тобто така, яка не залежить від безпосередньо діючої потреби і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє». І. Бех стверджує: «стратегія конструювання визначення особистості пов'язана з утвердженням активності людини, її свободи», а «свобода виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним орієнтиром. У психологічному ракурсі, свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить із власного «Я», як прояв індетермінізму» [2, с. 162].

Свобода в особистісному самоствердженні розуміється В. Івашковським як процес цілеспрямованої діяльності, де детермінація дій відбувається в самій людині, коли наявна здатність людини самостійно вносити корективи у власну діяльність і обставини, право самостійно обирати завдання, засоби та умови їх вирішення, інтегрування. Особистість має орієнтуватися на відчутний результат, саме це визначається головним внутрішнім мотивом особистості, особливо в юнацький період. На процес самоствердження особистості, на думку автора, впливають як внутрішні детермінанти, так і зовнішні, які пов'язані з особливостями соціального середовища, в якому існує особистість [4]. Отже, зовнішні умови процесу соціалізації, родинне виховання, навчання і «комунікація зі світом» є стимулюючими засобами творчого самовираження особливої людини.

У психолого-педагогічній науці наявні декілька підходів до визначення змісту поняття «самовираження особистості». Розкривається вона як активна діяльність людини, свідомо спрямована на втілення гуманних ідеалів суспільства, що передбачає максимальне використання і розвиток її задатків та можливостей. Самовираження зрощує прагнення особистості до самопізнання, саморозкриття і самореалізацію творчих потенцій.

*Творче самовираження* – це процес, спрямований на розкриття і втілення свого внутрішнього світу, дозволяючи в наочно-практичних видах діяльності максимально використовувати свої задатки і можливості.

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі найчастіше використовується термін «selfactualization» («самоактуалізація»), який близький за значенням до самовираження, як прагнення людини до можливо повнішого виявлення своїх здібностей і можливостей у різних творчих проявах.

Існує велике різноманіття типології творчості. Особливої уваги заслуговує класифікація дослідника В. Моляко, який виокремлює такі її види:

*Наукова творчість* пов'язана з діяльністю людини у певній галузі науки, наприклад у математиці, фізиці, психології тощо.

*Технічна творчість* спрямована на створення нових машин, пристроїв, деталей та змінення їхніх функцій.

*Художню творчість* розглядають, насамперед, не в аспекті створення чогось нового в певній галузі культури, а в контексті самореалізації людини як митця, творця та інноватора.

*Літературна, образотворча та музична творчості* пов'язані з новими здобутками у кожній із цих галузей (створення скульптури, написання роману, вірша, опери тощо).

*До навчальної творчості* можна віднести всі види навчальної діяльності із засвоєння нових знань, виконання практичних завдань та набуття нових компетенцій.

*Військова й управлінська творчість* мають багато спільного, тому що вони спрямовані на керівництво колективами людей та їхню діяльність,



прийняття рішень у невизначених, напружених ситуаціях, конфліктах, форс-мажорних обставинах та катастрофах різного масштабу.

*Побутова («домашня») творчість*, пов'язана з домостроєм, організацією сімейного устрою, вихованням дітей, розподілом бюджету, організацією відпочинку тощо.

*Ситуаційна («життєва») творчість* пов'язана з виконанням завдань, які постають перед людиною поза роботою і домом, розв'язання задач повсякденного життя, прийняття доцільного рішення, скоєння певного вчинку, проявлення особистісного вибору та ініціативи [7].

Означені види діяльності є реальною платформою для творчого самовираження кожної людини. Молодь з особливими потребами, не зважаючи на фізичні обмеження, прагне успішно самореалізуватися у творчій та професійних сферах. Як показує світова практика і досвід багатьох, більшості з них вдається досягти неабияких успіхів. Багато життєвих історій осіб з інвалідністю є надихаючими навіть для здорових людей, які недооцінюють свої можливості і безпідставно впадають у відчай.

Так, Ар-Джей Сміт, актор з діагнозом «дитячий церебральний параліч» (ДЦП), досить успішно себе реалізував у кіноіндустрії. Крісті Браун – ірландський актор, який став героєм біографічного фільму «Моя ліва нога» і незабаром після екранізації отримав «Оскар». Крісті незвичайний юнак, він народився розумово неповноцінним з єдиною рухливою кінцівкою – лівою ногою. Рідні люди, а особливо мама, оточили його любов'ю і увагою: хлопчику читали казки, пояснювали необхідність кожної дії, розповідали про те, що відбувається. Такий гуманний педагогічний підхід дозволив досягти значного успіху в розвитку дитини. Ерік Вайхенмайер є видатним чоловіком, він єдиний скелелаз в історії, якому вдалося підкорити Еверест, будучи абсолютною незрячим. Сліпота у Еріка наступила у 13-річному віці. Завдяки вродженій цілеспрямованості він отримав пристойну освіту, працював викладачем, професійно займався боротьбою, а потім присвятив своє життя підкоренню гірських вершин і досяг феноменальних успіхів. Стіві Вандер є одним із найулюбленіших співаків і музикантів сьогодення. 67-річний співак народився сліпим та це аж ніяк не завадило йому збудувати неймовірно успішну музичну кар'єру.

Отже, всі ці люди мали серйозні вроджені (набуті) вади здоров'я, що не стало перешкодою для їхнього творчого самовираження та самореалізації. Важливий крок у світ самопізнання і саморозкриття здійснюється через глибоку внутрішню саморефлексію, моральну зрілість, силу духа та вольові зусилля. Значущою передумовою творчого саморозкриття є благодатний мікроклімат родини і благородні люди на життєвому шляху. Сприятливими умовами творчого самовираження є безумовна віра домочадців у реалізацію душевних поривань особливої дитини / людини і, звісно, віра їх у себе та підтримку Творця, що дарує незламність духу і незгасність Божої іскорки.

**Висновки.** Процес творчої самореалізації є життєдайним способом гармонізації людини з інвалідністю. Пошук і знаходження себе у світі прекрасного, вміння адаптуватися до реальності, здатність розкрити і застосувати свої таланти та ще й на радість іншим, – є великим щастям для кожної особливої людини. Творче самовираження наповнює кожного ентузіазмом, бажанням творити, а значить і жити. І неважливо в якій сфері знайшла себе особлива людина, в чому розкрила свої потенції, проявила себе як майстер. Головне те, що завдяки творчості вона не відчужується, розвивається, пізнає світ і свою місію в ньому. З гідністю її реалізує, дарує іншим благо та надихає своїм прикладом.

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. Научное издательство. Санкт-Петербург: Алетей, 2001. 304 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб.; Інститут змісту і методів навчання. Київ, 1998. 204 с.
3. Джафарова О. С. Творче самовираження як наукова проблема. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 76-80. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk\\_2012\\_11\\_19/](http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_11_19/) (дата звернення: 11.10.2020).
4. Івашковський В. В. Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства: монографія. Київ, Паливода А. В., 2010. 514 с.
5. Кривопишина О. А. Психологічний аналіз розвитку спеціальних здібностей творчих особистостей з особливими потребами. *Технології розвитку інтелекту*. 2015. Том 1. Вип. 10. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri>. (дата звернення: 11.10.2020).
6. Онтопсихология: учеб. пособ. / под ред. А. А. Крылова, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург: Из-во Санкт-Петербургского университета, 2003. 280 с.
7. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / наук. кер. авт. колект. В.О. Моляко; АПН України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка. Лабораторія психології творчості. Київ: Педагогічна думка, 2008. 207 с.

УДК 159.98

Москалик Вікторія Вікторівна  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Хомич Галина Олексіївна  
кандидат психологічних наук, професор  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ПРАКТИКИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТА СФЕРА ЗАСТОСУВАННЯ

**Анотація.** У статті розглядаються екзистенційні практики як метод психологічної допомоги в ситуаціях життєвої кризи, розкриваються методологічні засади, аналізуються їх форми та ефективність застосування.

**Ключові слова:** екзистенційні даності, сенс життя, контекст, життєва ситуація, життєва криза, розгубленість, терапевтична група.

**Актуальність дослідження.** В останні роки різні аспекти життєвої кризи, особливості її переживання та подолання є предметом вивчення у вітчизняній та зарубіжній психології. Проте, незважаючи на певну вивченість даної проблеми, проведений нами аналіз засвідчив, що на теперішній час відсутнє єдине бачення життєвої кризи, процесу її психологічного подолання засобами екзистенційної психології. В основному вивчаються лише окремі аспекти даної проблеми, що не дає цілісної картини цього складного психологічного явища. Актуальність й недостатня розробленість даної проблеми визначили вибір теми нашого дослідження.

Подолання життєвої кризи засобами екзистенційної психології розглядається нами як перспективна сфера наукового дослідження, що базується на методологічних засадах екзистенційних практик та ефективності їх застосування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні роки активно досліджувалися різні аспекти важких життєвих ситуацій (Л. Анциферова, І. Бринза, О. Будницька та ін.); особливості подолання життєвих криз та важких життєвих ситуацій (Р. Ахмеров, Ф. Василюк, Н. Волянчук, О. Зайва, Т. Крюкова, Т. Титаренко та ін.); особливості надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться в критичній життєвій ситуації (О. Бондаренко, П. Лушин, В. Ромек, Т. Титаренко та ін.).

Наш аналіз досліджень показав, що різні концептуальні напрями у своїй єдності утворюють складну, багаторівневу систему, яка є

методологічною базою для вивчення такого складного та цікавого явища, як життєва криза.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкрити суть екзистенційної практики, наголосити на значущості даного підходу в роботі з життєвими кризами, проаналізувати принципи екзистенційного світогляду, окреслити методологію екзистенційних практик.

**Виклад основного матеріалу.** Більшість проблем людини виникають не внаслідок патології особистості, а як результат сутнісних парадоксів існування. З цієї точки зору, ціль діяльності психолога полягає не у вирішенні проблем, а в тому, щоб дати людям можливість прийти до узгодження зі своїм життям, таким, яким воно є, з усіма притаманними йому протиріччями. Екзистенційні практики розглядаються нами як метод психологічної допомоги, який дозволяє клієнтам знову відкрити в собі внутрішні сили, відчувати життя на повну. Ціль екзистенційних практик полягає в тому, щоб людина відчула, що живе по-справжньому. Це означає, що людина пізнає саму себе, яка живе серед обмежень та можливостей людського існування, всією душею бере участь в ньому, живе так, що життя приносить їй найбільше задоволення. Екзистенційні практики, на думку Е. Дорцен, покликані допомогти людям знову відкрити для себе свої смисли, вірування, життєві цілі [2]. Екзистенційні практики припускають, що ми вступаємо в контакт з основними життєвими дилемами. Проблеми, яких ми торкаємося відносяться швидше до сфери моралі і людяності, ніж до сфери хвороби і здоров'я. Передбачається, що перш, ніж людина зможе зрозуміти саму себе, перш, ніж їй відкриється сенс її проблем, вона має відшукати сенс у своєму житті. Часто буває, що тільки в момент життєвої кризи люди усвідомлюють порожнечу життя, прихованість або відсутність його сенсу. У такі моменти, посеред хаосу і розгубленості, пошук сенсу життя і прагнення краще зрозуміти його може стати найважливішою і найнагальнішою справою.

Те, що в житті виникають труднощі – природньо, однак, щоб мати достатньо свободи для вибору свого напрямку, необхідно оцінити реальну ситуацію співставляючи труднощі життя з її можливостями. Тому, загальною метою роботи в екзистенційному підході виступає наближення до відчуття більшої компетентності і свободи, коли людина здатна зрозуміти значення поточної життєвої ситуації, усвідомити обмеження і можливості, які закладені в цій ситуації і здійснити вибір, який відповідає життєвим пріоритетам та цінностям.

Людина звертається до екзистенційного психолога, коли відчуває, що в її житті щось йде не так. Вона може говорити про повну заплутаність життя, або, навпаки, про порожнечу, в якій нічого не відбувається. Відчуття повноти життя в більшій мірі пов'язане зі способом буття у світі, ніж з особистісними характеристиками. Р. Кочунас зазначає, що екзистенційна психотерапія сконцентрована саме на житті клієнта, а не на його особистості [5]. Замість розвитку слабких особистісних якостей і пошуку «свого Я», екзистенційний

психолог пропонує людині глибоко дослідити її життєву ситуацію, усвідомити і укріпити індивідуальний спосіб взаємодії з задачами життя. Таким чином, терапевтичні зміни з'являються, коли людина бачить цілісність своєї життєвої ситуації. Е. Ван Дорцен приходить до висновку, що людина відчуває свободу, коли вона розуміє, в якій мірі життя залежить від неї самої і усвідомлює наявні ресурси [2]. Справжня залученість в своє життя переживається як життєтворчість, заснована на послідовному втіленні особистих смислів – на противагу відчуттю «вимушеності», яке з'являється внаслідок вузького погляду на життя.

Екзистенційні практики передбачають, що клієнт уповноважує психолога, щоб з його допомогою прояснити суттєво важливі життєві проблеми і питання. Психолог сам має вже досягти певної ясності для того, щоб бути здатним допомогти іншим людям в знаходженні їх власного сенсу життя. Він має володіти досить широким кругозором, щоб бути здатним допустити існування різних точок зору в процесі формування сенсу для кожного. Досліджуючи основні припущення екзистенційного підходу, Е. Дорцен виділяє найбільш суттєвим припущення, що «створити сенс життя можливо, і що є сенс в тому, щоб цим займатися [2]». Це означає, що в межах екзистенційних практик надзвичайно важливим для людини є надійна система координат, яка дозволяє розмірковувати про життя та систематизувати свій досвід.

Люди, які звертаються до психолога, часто бувають розгублені від того, що не бачать сенсу в своєму житті або в деяких аспектах свого способу життя. Часто вони з усіх сил прагнуть примирити між собою суперечливі погляди на життя. Можливо, вони щойно відкрили для себе, що ті способи, якими вони звикли визначати для себе сенс життя, перестали працювати в ситуації життєвої кризи або в нових обставинах життя. Виходячи з такого запиту, екзистенційні практики можна розглядати як процес дослідження всього того, що може зробити життя наповненим сенсом. Зауважимо, що В. Франкл, який зробив вагомий внесок у розбудову концепції пошуку людиною сенсу свого життя, зазначає, що саме відсутність смислу породжує в людини стан екзистенційного вакууму. Причинами його виникнення є те, що «на відміну від тварини, інстинкти не диктують людині те, що їй потрібно, і на відміну від людини вчорашнього дня, традиції не вказують людині сьогодення, що вона має робити [6, с. 25]». Докори сумління спонукають виникненню ноогенних неврозів, причиною яких є не комплекси і конфлікти в традиційному розумінні, а наявність екзистенційної фрустрації як кризи ціннісних орієнтирів людини. Не можна не погодитися з ідеєю В. Франкла, що людина має стимул до життя тоді, коли вірить у те, що всі її вчинки мають смисл.

Відчай та відчуття порожнечі, з якого часто починають клієнти, – є необхідним першим кроком у пошуку усвідомленості життя. Цей пошук може бути зроблений тільки в тому випадку, якщо клієнт готовий до розгляду

ключових проблем і питань своїх власних основ, зустрітися віч-на-віч з екзистенційними даностями. Під «даностями існування» І. Ялом розуміє певні фактори, які є невід'ємною і неминучою складовою буття людини у світі [7, с. 12]. Зміст цих даностей людина відкриває для себе переважно в кризових ситуаціях, таких, наприклад, як загроза особистої смерті, прийняття важливого незворотнього рішення чи крах базової смислоутворюючої системи. У книзі «Екзистенційна психотерапія» І. Ялом аналізує 4 кінцеві даності і пов'язані з ними екзистенційні конфлікти:

1. *Смерть*. Усвідомлення закінчення власного життя, що викликає тривогу і страх. І тут центральний екзистенційний конфлікт – це конфлікт між усвідомленням неминучості смерті та бажанням продовжувати жити (конфлікт між страхом неіснування і бажанням жити).

2. *Свобода*. В екзистенційному сенсі «свобода» – це відсутність зовнішньої структури. Людина постає 100 % творцем свого життя, бере повну відповідальність за все. І це породжує жах, адже опори нема, під нами немає нічого, порожнеча, бездна. Відкриття цієї порожнечі вступає в конфлікт з потребою людини в опорі та структурі. Людина «приречена на свободу», що тягне за собою і відповідальність.

3. *Екзистенційна ізоляція*. Конфлікт між усвідомленням абсолютної ізоляції (самотні приходимо в цей світ – на самоті маємо його і покинути) і потребою в контакті, в захисті, в належності до цілого.

4. *Безглуздість*. Усвідомлення попередніх даностей породжує ряд запитань: якщо ми одинокі в байдужому світі, маємо власноруч структурувати свій всесвіт і все одно помремо, то який тоді смисл нашого існування? Чому ми живемо? Як нам жити? Ми кинуті в безглуздий світ, щоб знайти зміст – ще один екзистенційний динамічний конфлікт.

За формою екзистенційні практики поділяються на індивідуальну екзистенційну терапію і екзистенційну терапію в групах. Психотерапевтична група являє собою деяку модель світу, в якій кожна людина проявляє себе характерним для неї в реальності способом, таким чином учасник поступово формує в групі свою реальну життєву ситуацію і за допомогою інших учасників досліджує можливі життєві напрямки. Терапевтична група – це структурована життєва ситуація, в якій кожен учасник володіє можливістю для багатомірного самовираження особисті, події. Взаємодія учасників між собою і з терапевтом створюють життя групи. Р. Кочюнас підкреслює, що «екзистенційна терапія спрямована не на особистість як ізольовану психічну реальність, а на людину як буття-у-світі, тобто на її життя» [5]. Увага в групі концентрується не стільки на вирішення особистісних проблем учасників, скільки на створенні життя групи і більш глибоке її розуміння. Це розуміння досягається шляхом аналізу життя учасників групи, а через це і життя взагалі. І. Ялом підкреслює, що на певному етапі групової психотерапії люди починають розуміти, що життєві ситуації інших учасників багато в чому відображають їх власні труднощі. Не дивлячись на те, що людство постійно

розвивається і кожен з нас унікальний, люди зіштовхуються з питаннями існування, які однакові у всі часи. Учасники існують не як різні проблеми, характери чи клінічні категорії, а як люди, які по-різному будують своє життя, підтримуючи специфічні стосунки зі світом. Тому терапевтичні групи Р. Кочюнас називає «мікрокосмом, в якому відображається макрокосмос життя» [5].

Екзистенційна група по суті є живим і терапевтичним досвідом для всіх учасників, не виключаючи і терапевта. Екзистенційна психотерапія вимагає серйозних емоційних та часових вкладень. Однак людина відчуває користь від терапії, коли в процесі ретельного перегляду свого життя відкриває нові способи взаємодії з іншими людьми і світом, визначає свою життєву позицію і відчуває натхнення від втілення власних цінностей.

То що ж є методологічною основою екзистенційних практик і що забезпечує терапевтичний успіх в реалізації таких непростих завдань? Пропонуємо детальніше зупинитися на принципах екзистенційного світогляду та проаналізувати екзистенційні підстави терапевтичної практики.

А. Зіневич на Конгресі Українського союзу психотерапевтів аналізує методологію екзистенційної терапії та виділяє такі принципи екзистенційного світогляду:

1. *Відмова від суб'єкт-об'єктного світогляду.* На практиці цей принцип реалізується через низку відмов від звичних позицій: відмова від позиції спостереження за клієнтом зі сторони, сприйняття його як об'єкта, до якого слід застосувати ту чи іншу техніку, щоб «змінити» щось; відмова від позиції «всезнаючого експерта» або «Бога», який знає за клієнта, в чому його проблема і як її вирішити; відмова від володіння, підпорядкування, повчання клієнта, нав'язування йому своїх переконань, цінностей, світогляду (натомість екзистенційний психолог реалізовує настанову на буття – взаємність, взаєморозуміння, співпраця на рівних, співприсутність); відмова від об'єктивації «психіки» клієнта, вирваної з контексту його цілісної особистості, життя та історії.

2. *Значущість контексту для розуміння.* Для екзистенційного психолога не існує клієнта, вирваного зі свого оточення і життєвого контексту; нема і «психічної проблеми», яку можна було б вирішити поза всією багатогранністю особистості клієнта, його історії та життя. Поза цим контекстом неможливо зрозуміти клієнта і реальність, яка стоїть за його висловлюваннями. Також принцип контексту означає, що змінитися клієнт може лиш змінивши образ життя, в якому він «захворів», і допомогти йому в цьому може створення нового спільного терапевтичного контексту між терапевтом та клієнтом.

3. *Опора на власний життєвий досвід.* Лише особисто пережите може бути твердою опорою, адже, щоб супроводжувати клієнта на його шляху виходу з кризи, необхідно знати «географію місцевості». Істина для

людини – це те, що відкривається їй в ході її життєвого досвіду (через власний досвід або досвід тих, кому вона безумовно довіряє).

4. *Деуніверсалізація*. Кожному конкретному клієнту потрібен свій конкретний індивідуальний «рецепт»; що корисне одному, може бути шкідливим іншому; навіть для однієї й тієї ж людини в різні періоди життя буде допомагати і шкодити різне.

5. *Принцип життєсвіту*. Цей принцип ми бачимо вже у пізнього Гусерля – у кожної людини свій унікальний суб'єктивний світ, жодна подія не переживається людьми однаково, кожен реагує на подію і знаходить свій унікальний смисл. Будь-яка подія, пережита людиною, стає подією Його Життя. В терапії займаються не об'єктивними фактами, а саме їх значенням для людини. Екзистенційному терапевту важливо прояснювати пережитий досвід, смисли, які виникають в ході проживання цього досвіду, а також вірування, етику та цінності, якими керується людина, і в підсумку – всю картину світу людини в цілому. І в жодному разі не нав'язувати свою картину світу. Для цього необхідно створити спільний життєвий простір, стати частиною світу клієнта і прийняти його в свій світ.

6. *Культурна полілінгвістичність*. Це розуміння з ким і які слова ми вживаємо, обережність використання слів. Слова можуть бути однаковими, а образи різними для різних культурних традицій.

7. *Принцип додатковості*. Розуміння, яке у нас виникає, завжди локальне. Жодна теорія не може описати ситуацію чи життя конкретної людини повністю. Будь-яка теорія осягає якусь частину життя на цьому етапі, а другу частину пояснює інша теорія, а третю частину – ще якась теорія.

8. *Принцип неоднорідності простору і часу*. В основі природничих наук лежить принцип однорідності простору і часу. Закони класичної фізики розповсюджуються на всю планету і результати зберігають істинність сьогодні, завтра і через рік. В екзистенційному світогляді відбувається відмова від цього. Вперше ця відмова проявляється у Гайдегера, коли він говорить про відкритість буття. Р. Мей говорить, що в нормі людина (в силу своєї природи) – непередбачувана, і лише психічно хвора людина передбачувана в своїх реакціях.

9. *Почуття міри*. Будь-який принцип чи уявлення, якими керується терапевт, можуть з терапевтичних перетворитися в травматичні, якщо не відчувати міру застосування. Як будь-які ліки без міри перетворюються на отруту. Терапія без міри стає травмуванням. А. Зіневич зазначає, що «на супервізіях, коли розбирається випадок, виявляється, що 5 зустрічей приносять позитивний результат, їх достатньо. А якщо продовжити терапію, то клієнту стає гірше і гірше [4]».

Що ж відрізняє екзистенційні практики як метод психологічної допомоги від інших методів? Ганс У. Кон протиставляє екзистенційний підхід позитивістським та неопозитивістським практикам, які за своєю суттю раціональні, технічні, методичні – за допомогою методик психолог



«вираховує» все приховане, за допомогою знань опрацьовуються тести і ставиться «діагноз», за допомогою технік можна відремонтувати все, що зламалося; результат наперед прорахований та гарантований.

А. Зіневич, І. Рейдерман аналізують екзистенційні підстави терапевтичної практики і виділяють такі основні тези:

1. Щоб практика стала екзистенційною потрібно мислити екзистенційно. Це означає мислити не лише головою, а й серцем, руками, тілом, всім єством. В акті думки повинна бути особистісна позиція, тобто думка має бути екзистенційною дією.

2. Екзистенційна інтенція – підстава і терапії. Людське життя як буття – це інтенція на буття, на те, щоб бути, а не здаватися, бути собою, а не зображати щось, не грати, а реалізовувати в кожному акті свою позицію особистості. Екзистенційні практики покликані пробудити екзистенційну інтенцію клієнта, зміцнюючи в ньому сміливість і рішучість бути, провести клієнта через ілюзорність і заданість соціальних ігор до своєї істинності та унікальності.

3. Акцент на екзистенційній інтенції в практиці психолога передбачає не просто реакцію на соціальний виклик і вирішення зовнішніх задач життя клієнта, а граничну інтенсифікацію і проблематизацію внутрішнього світу особистості, яка проживає все всередині себе, тобто набагато глибше, ніж на рівні просто раціональної свідомості. Тут важливо пам'ятати про свідомість, яка глибоко вкорінена в бутті, свідомість особистості, яка усвідомлює своє духовно-екзистенційне підґрунтя.

4. Мислити екзистенційно означає мислити із своєї конкретної екзистенційної ситуації, з контексту життя. Карл Ясперс влучно підмітив: «Ситуація, яка стала усвідомленою, вимагає певної поведінки. Завдяки їй не відбувається автоматично неминучого; вона вказує можливості і межі можливостей: те, що в ній відбувається, залежить також від того, хто в ній знаходиться, і від того, як він її пізнає. Саме осягнення ситуації вже змінює ситуацію, оскільки воно апелює до можливої дії і поведінки. Побачити ситуацію означає почати управляти нею, а звернути на неї пильний погляд – вже боротьбу волі за буття». Психотерапевт Ганс Кон, розмірковуючи над екзистенцією як «буття-в-світі» (поняття М. Гайдегера), приходять по суті до аналогічних висновків: «люди завжди включені в більш широкий контекст, який ми не вибирали, але якому ми вільні відповідати так або по-іншому. Будучи частиною контексту, ми є і його співтворці».

5. Екзистенційна терапія спрямована не на «проблеми» і їх вирішення, а на допомогу в усвідомленні клієнтом контексту свого життя і допомогу у виборі відповіді на нього [3].

**Висновки та перспективи дослідження.** Таким чином, екзистенційні практики по суті своїй є протилежними об'єктивістському підходу, який надіється на силу методів і технік, що прикладаються ззовні до деякого індивіда і перетворюють його точно так, як перетворюють будь-який

предмет (наприклад, як ремонтують техніку). Екзистенційні практики спрямовані подолати кризу суб'єктивності («смерть суб'єкта»), відстояти особистісну унікальність. Екзистенційна терапія має справу не з «психікою», здоровою чи хворою, з якою можна щось робити, використавши ті чи інші інструменти, а з життям людини, з розумінням цього життя і терапевтом, і самим клієнтом, з тлумаченням конкретних феноменів людського буття. І це тлумачення пов'язане зі зміною, радикальним розширенням контексту життєвого смислу.

Екзистенційні психологи переконані, що людина не може змінити даності свого існування, але вона вільна змінювати відповіді на них, або уникати відповідей.

Буття проявляється через людину, її переживання, думки, відчуття. Буття не існує інакше як через нас. А підсумок терапії можна назвати звільненням: коли на те, що пережито, що турбує, можна подивитися іншими очима, вільно. Цей процес звільнення екзистенційні психологи розглядають як сходження на більш високий, духовний рівень свідомості. Екзистенційні практики забезпечують переосмислення життєвої ситуації, переосмислення цінностей та вірувань, зміну відношення до даностей існування, розширення кругозору, прийняття унікальності своєї життєсвіту та життєсвіту інших, морально-духовний розвиток особистості. Саме в цьому ми вбачаємо потенціал обраної теми та перспективи подальших досліджень.

### Список використаних джерел

1. Гжебик Н. Экзистенциальная психология на практике. URL: <https://psypractice.ru/povyshenie-kvalifikatsii/ekzistentzialnaya-psikhologiya-na-praktike>. (дата звернення: 07.09.2020).
2. Дорцен Эмми Ван. Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия. Москва: Ассоциация экзистенциального консультирования, 2007. 216 с.
3. Зиневич А. С., Рейдерман И. И. Экзистенциальные основания терапевтической практики. URL: <http://hpsy.ru/public/x7439.htm>. (дата звернення: 07.09.2020).
4. Зиневич А. С. К вопросу о методологии экзистенциальной терапии, практикующейся членами УАЭКТ. URL: <https://www.miekspace.ru/ru/blog/k-voprosu-o-metodologii-ekzistencialnoj-terapii-praktikuyushhejsya-chlenami-uaekt.html>. (дата звернення: 07.09.2020).
5. Кочюнас Р. Экзистенциальная терапия в группах. URL: <https://www.twirpx.com/file/374196/>. (дата звернення: 07.09.2020).
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. / пер. с англ. и нем. Луганск: Биг-Пресс, 2012. 304с.
7. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. / пер. с англ. Т. С. Драпкиной. Москва: Независимая фирма «Класс», 2019. 576 с.
8. Ясперс К. Духовная ситуация времени. URL: <http://lib.ru/FILOSOF/YASPERS/time.txt>. (дата звернення: 07.09.2020).

УДК 159.962.7

**Овчаренко Віталій Петрович**  
магістрант 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

**Волженцева Ірина Вікторівна**  
доктор психологічних наук, професор, академік УТА  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## СУГЕСТІЯ ЯК ЗАСІБ ВПЛИВУ НА ПСИХІКУ ЛЮДИНИ

**Анотація.** У статті проаналізовано теоретичний аспект поняття сугестія, подана її класифікація, показані змістовні особливості використання сугестії, запропоновано узагальнене структуроване бачення змістовних особливостей різних форм прямого і непрямого навіювання.

**Ключові слова:** сугестія, навіювання, пряме навіювання, непряме навіювання, сугестор, сугеренд.

**Актуальність дослідження.** Проблема регуляції психічних станів особистості належить до фундаментальних проблем сучасної психології. Це пов'язано з необхідністю наявності оптимального стану у формуванні творчої, активної особистості, яка здатна ефективно вирішувати життєві проблемні ситуації. У зв'язку з цим, використання сугестивних форм роботи є актуальним, так як здійснює регулюючий вплив на емоційні стани й дії людини, вегетативні функції, протікання нервово-психічних і соматичних процесів, на її свідомість без логічної переробки сприйманого, де засобом навіювання є слово, мовлення сугестора (людини, що робить навіювання).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі використання сугестії присвячені роботи П. І. Буль, Л. Л. Васильєва, С. Ю. Головіна, М. М. Гордєєва, Г. А. Гончарова, А. Б. Добрович, В. Г. Євтушенко, В. Л. Леві, В. С. Лобзана, Ю. І. Резина, В. Є. Рожнова, І. Ю. Черепанової, М. Д. Япко та ін.

Психологічна теорія про гіпнотичне навіювання була заснована на ідеомоторній рефлексорній реакції Вільяма Бенджаміна Карпентара та Джеймса Брейда.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є узагальнений виклад змісту поняття сугестія, її структура та особливості використання,

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних психолого-педагогічних науках термін «сугестія» визначають як напрям корекційного та педагогічного процесу, який спрямований на вивільнення прихованих резервів організму і особистості за допомогою різноманітних форм навіювання.

Сугестія може бути:

- запитальна. Відповідь людини на питання сугестора готує ґрунт для наступних питань, які змушують її радикально міняти мислення;

- компліментарна. Пов'язана з маніпуляціями за допомогою похвал, лестощів і компліментів;

- афектаційна. У людини природним шляхом виникає підвищена сугестивність, коли вона перебуває у стані афекту під впливом надзвичайних ситуацій (глибоке горе, хвороба, страх перед загрозою небезпеки, труднощі вибору в складній ситуації, сильна фізична втома, відсутність досвіду поведінки в складній і незнайомій обстановці). Люди в стані емоційного потрясіння інтуїтивно шукають у співрозмовнику «співпереживача», у людини знижуються свідомі вольові процеси, підвищується ступінь сугестивності, її поведінка стає наслідувальною;

- асоціативна. Сугестор у розмові з людиною акцентує її увагу на певних ідеях, з'єднаних асоціативними зв'язками з тими ідеями, які потрібно побічно вселити [1]. В.М. Бехтерев визначив поняття сугестія як пожвавлення у досліджуваного або прищеплення йому шляхом слова відповідного зовнішнього або внутрішнього роздратування. У «Новому словнику методичних термінів і понять» сугестію пояснюють як особливий вид психічного впливу (передусім словесного) на психіку людини з метою створення у неї певного стану, спонукання до будь-якої дії [4]. Сугестія полягає в повідомленні інформації в прихованому, замаскованому вигляді та характеризується неусвідомленістю, непомітністю, не випадковістю її засвоєння, навіяним або сугестивним може бути мовленнєвий акт будь-якої ілюкотивної сили, якщо він супроводжується конкретно інтенцією, що полягає у впливі на психіку, почуття, волю і розум людини й знижує ступінь свідомості, аналітичності та критичності при сприйнятті інформації, що навіюється; введенні об'єкта в стан трансу і навіювання чого-небудь, спонуканні до певних дій. Сам термін «сугестія» використовується багатьма авторами (наприклад, С. Ю. Головіним, і Ю. Черепановою) як синонім терміну «навіювання».

*Навіювання* – це вплив на підсвідомість, емоції й почуття людини, що здійснюється шляхом ослаблення контрольної-регулятивної функції свідомості, зниження свідомості та критичності при сприйнятті та реалізації навіюваного змісту. Навіювання досягається і вербальними (словами, інтонацією), і невербальними засобами (мімікою, жестами, діями, зовнішньою обставиною). само по собі навіювання є широким поняттям і містить як відкрите пряме або імперативне навіювання (наприклад, під час сеансу гіпнозу, психотерапії, аутотренінгу), так і приховане, замасковане або непряме навіювання.

Змістовні особливості різних форм прямого навіювання (сугестія). Фізіологічну основу сугестії та гіпнозу відкрили російські вчені І. П. Павлов і В. М. Бехтерев, встановивши, що сугестія є проявом найпростішого умовного рефлексу [6]. Таким чином, феномен сугестії набув нового значення як метод мовного управління психічним і соматичним станом, який базується на сприйнятті слова як реального подразника.

У сугестивно-психологічній літературі в структурі сугестивного впливу розрізняються наступні базові види навіювання, пов'язані з етапом утилізації стану підвищеної сугестивності сугеренда: 1) прямі навіювання; 2) непрямі навіювання [2].

Прямі навіювання припускають розуміння сугерендом мети сугестивного впливу, чітко вказуючи на очікувану дію або психологічну реакцію з його боку. У значній мірі вони належать до свідомого досвіду даного сугеренда й зазвичай дають конкретні вирішення проблем, а також детальні інструкції про те, як реагувати на рекомендації й питання сугестора [7].

Цей вид сугестії відповідно до її психологічної природи може розглядатися у двох аспектах: 1) в аспекті впливу на емоції, установки, неусвідомлювані мотиви сугеренда (у формі сугестивних наставлянь сугестора); 2) в аспекті впливу на складові поведінки сугеренда (у формі сугестивних команд і наказів сугестора) (рис. 1).

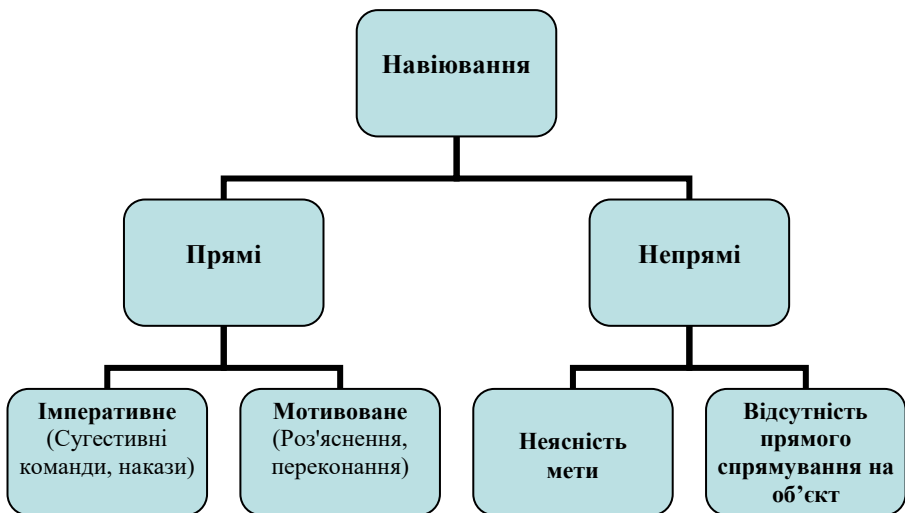


Рис. 1. Структура навіювання

Пряме навіювання може бути імперативним і мотивованим (рис. 1). Імперативне навіювання наяву (сугестивні команди й накази) робиться наказовим, емоційно-насиченим тоном, що не допускає сумнівів. Пряме навіювання здійснюється у вигляді коротких, зрозумілих сугеренду фраз із повторенням ключових слів і висловів, які підкріплюються й підсилюються невербальними сигналами. Імперативне навіювання є стресовим видом впливу на людину. Іноді імперативне навіювання називають “батьківським” методом сугестії.

Мотивоване навіювання включається в текст сугестії у вигляді елементів роз’яснення й переконання. Сугестивні наставляння, що впливають на емоції, установки й мотиви поведінки сугеренда, робляться спокійним тоном у вигляді м’яких, заспокоїливих фраз, які зазвичай повторюються кілька разів. Іноді мотивоване навіювання називають «материнським» методом сугестії [3].

Таблиця 1

### Змістовні особливості різних форм прямого навіювання

| Назва                | Зміст                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                    | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Позитивні навіювання | Ці навіювання найбільш популярні, прості й безвідмовні. Вони будуються таким чином, щоб допомогти усвідомити сугеренду, що він може досягти бажаних станів, переживань, відносин. Оскільки слова сугестора орієнтують сугеренда на актуалізацію певного досвіду, конкретне позитивне навіювання конструюється таким чином, щоб стимулювати певні бажані або необхідні реакції.<br><i>Приклади: 1) “Ви можете згадати ту мить, коли пишалися собою”; 2) “Ви в змозі знайти в собі сили, про існування яких навіть не підозрювали”.</i> |
| Негативні навіювання | За допомогою даних навіювань можна актуалізувати бажану реакцію сугеренда, рекомендуючи йому не реагувати тим способом, що від нього насправді очікується. Якщо застосовувати негативні навіювання з урахуванням контексту комунікації й характеру сугеренда, вони можуть виявитися винятково корисними.<br><i>Приклади: 1) “Ви не повинні тепер думати із симпатією про свою школу”; 2) “Спробуйте не думати про те, хто з ваших друзів завтра не прийде на вечірку”.</i>                                                            |

| 1                    | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Конкретні навіювання | <p>Дані навіювання містять детальні описи почуттів, спогадів, думок або фантазій, які повинні бути актуалізовані в сугеренда в процесі навіювання. При цьому приведення численних деталей, що стосуються кожного елемента досвіду, який навіюється, може викликати бажаний сугестивний ефект більш повно, тривало й надійно.</p> <p><i>Приклади: 1) “Подумайте на хвилинку про червону троянду, про її м’які, оксамитові пелюстки, її ніжний запах”; 2) “Чи пам’ятаєте ви, як приємно відкусити спілий апельсин, коли рот наповнюється слиною, а по пальцях тече солодкий ароматний сік?”</i></p> <p>Однак кожне конкретне навіювання може стати в той же час і джерелом потенційної невдачі. Таке можливо тому, що велика кількість деталей, які приводить сугестор, збільшують імовірність переживань сугеренда, що йдуть врозріз зі змістом навіювань сугестора.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Загальні навіювання  | <p>На відміну від конкретних навіювань, у загальних навіюваннях відсутні деталі, що дає сугеренду можливість вільно вибирати елементи суб’єктивного досвіду, які асоціюються з абстрактним змістом навіювання. У межах сугестивного процесу вони дають сугеренду шанс використовувати власний досвід та інформацію для деталізації й реалізації змісту навіювання. Таким чином, навіювання, яке може здатися занадто узагальненим, щоб бути успішним, насправді стає стимулом для осмисленого індивідуалізованого переживання.</p> <p><i>Приклади: 1) “Ви в змозі згадати деяке переживання свого дитинства, до якого ви так давно не зверталися”; 2) “Чи пам’ятаєте ви той особливий момент, коли ви були задоволені собою?”</i></p> <p>Жодне із зазначених вище загальних навіювань спеціально не уточнює, який саме спогад маєтись на увазі. Тому сугеренд сам змушений актуалізувати конкретні елементи індивідуального досвіду. Застосовуючи визначення “конкретний”, “певний”, “специфічний”, “особливий”, сугестор підштовхує сугеренда до концентрації на одному зі своїх реальних переживань, які мали місце в минулому. Здійснений сугерендом вибір конкретного суб’єктивного переживання є результатом актуальної взаємодії між свідомою й несвідомою сферами його психіки [7, с. 74–75].</p> |

Непрямі навіювання (табл. 2) характеризуються або неясністю мети для сугеренда, або відсутністю прямої спрямованості на того, хто є дійсним об'єктом впливу. При цьому зміст непрямой сугестії включається сугестором у повідомлювану інформацію в схованому, замаскованому вигляді й характеризується неусвідомленістю, непомітністю, мимовільністю її засвоєння сугерендом.

Таблиця 2

### Змістовні особливості різних форм непрямого навіювання

| Назва                       | Зміст                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                           | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Складне складене навіювання | <p>Воно являє собою складносурядне або складнопідрядне речення. Найчастіше перша частина речення є “приєднанням”, тобто описує психічний стан або ситуацію сугеренда в цей момент часу, а друга частина – “веденням”, тобто описує ефект, який сугестор хоче викликати в сугеренда.</p> <p><i>Приклади:</i> 1) “<i>Чим уважніше ви слухаєте мій голос, тим глибше ви можете поринути в спогади свого дитинства</i>”; 2) “<i>В міру того, як ваш подих стає рівним, ви можете розслабитися ще більше</i>”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Послідовність прийняття     | <p>Даний вид навіювання схожий з попереднім, але складається з більшої кількості фраз “приєднання” і дозволяє досягти таким чином більшої згоди сугеренда. Мова йде про послідовне прийняття якихось ідей. Людина, слідкуючи за логікою мовлення сугеренда, подумки погоджується з кожним наступним постулатом, оскільки перед цим уже погодилася з попереднім. Найвідомішим прикладом є “правило чотирьох так”: коли сугеренд чотири рази відповів “так” на питання, прохання, заяви сугестора, то в п'ятий раз він, найімовірніше, скаже “так” автоматично.</p> <p><i>Приклади:</i> 1) “<i>Ми з тобою зустрілися сьогодні ранком, а вже вечір. І ми по-справжньому добре провели цей день: ми разом попрацювали у бібліотеці, побродили по місту, довідалися багато нового (твердження приєднання). Тому давай і завтра знову зустрінемося й проведемо весь день разом (твердження ведення)</i>”; 2) “<i>Ми з вами в цій кімнаті. І ви чуєте мій голос, відчуваєте крісло, у якому сидите, бачите секундну стрілку на годиннику (твердження приєднання), і ваші очі можуть захотіти заплющитися (твердження ведення)</i>”.</p> |



Продовження табл. 2

| 1                                  | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Пресупозиція                       | <p>Під пресупозицією, або припущенням розуміється явище, що обов'язково трапиться. Речення зазвичай будується як складне й конструюється так, щоб наголос падає на одну частину, а ненаголошена частина, яка і є пресупозицією, сприймається як така, що обов'язково трапиться.</p> <p><i>Приклади: 1) “Ви зможете зайнятися самодослідженням, коли сядете в це крісло”. (Передбачається, що самодослідженням сугеренд займеться обов'язково); 2) “Коли підеш у бібліотеку, візьми словник іноземних слів”. (Передбачається, що сугеренд обов'язково піде в бібліотеку).</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Трюїзм                             | <p>Це мовна констатація певних фактів, подій, явищ, які не можна заперечувати. Це можуть бути як факти, що впливають із життєвих спостережень, так і факти, які відомі всім. Трюїзми можна розглядати і як “порожню породу”, що необхідна для заповнення простору мовлення сугестора, і як різновид навіювання. У цьому випадку трюїзми застосовують для одержання ефекту “ведення” сугеренда, що виникає після сприйняття ним трюїзму.</p> <p><i>Приклади: 1) “Кожна людина виняткова, ми всі це знаємо (трюїзм), і тому ви можете відчувати розслаблення своїм неповторним, винятковим способом (ведення)”; 2) “Все тече, все змінюється (трюїзм), і ви теж здатні до глибинних трансформацій (ведення)”.</i></p>                                                                                                                        |
| Негативні парадоксальні навіювання | <p>Звичайно такі навіювання мають негативні частки й можуть діяти потрійно. По-перше, сугестор може прагнути привернути увагу сугеренда до предмета або явища. По-друге, оскільки деякі сугеренди звикли не погоджуватися з думкою оточуючих людей, те сугестор може використовувати їх “стратегію негативізму” за аналогією з математичним принципом: “мінус на мінус дає плюс”. По-третє, частка “не” несвідомим не засвоюється, і тому фраза: “Ви можете закривати очі й не закривати очі” – звучить на рівні несвідомого сугеренда фактично як здвоєне навіювання закрити очі.</p> <p><i>Приклади: 1) “Не думайте про білу березу, не думайте про її зелені листочки й весняний березовий сік”; 2) “Не треба закривати очі й думати про пляж, шерех піску й приємне розслаблення у всьому тілі під променями теплового сонця”.</i></p> |

| 1                                      | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Подвійна зв'язка, або вибір без вибору | <p>За логікою дії цей вид навіювання близький до пресуппозиції й дає ілюзорну можливість вибору там, де його немає. Таке навіювання приймається легко, оскільки існує видимість вільного ухвалення рішення.</p> <p><i>Приклади:</i> 1) “Ви волієте відповідати на мої питання тоді, коли сядете на стілець або коли пересядете в крісло?”; 2) “Ти підеш учити уроки зараз або коли пограєш із братом?”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Навіювання, які пов'язані з часом      | <p>Такі сугестії мають на увазі, що трансформація відбудеться тоді, коли для сугеренда наступить суб'єктивно доречний час. Йому пропонується вибрати доречний часовий інтервал, коли він може виконати запропоновану дію. Оскільки сугестор не висуває твердої вимоги виконувати навіювання саме зараз, то сугеренд легше погоджується з запропонованим в них змістом. Навіювання, які пов'язані з часом, можна розглядати як варіант подвійної зв'язки.</p> <p><i>Приклади:</i> 1) “У кожної людини зміни відбуваються з різною швидкістю: комусь досить дня, щоб змінитися, комусь двох, а комусь потрібен тиждень”; 2) “По мірі занурення в транс, руки й ноги можуть почати розслаблюватися відразу або через деякий час”.</p>            |
| Мобілізуючі навіювання                 | <p>Для мобілізуючих навіювань використовується особливий порядок побудови фрази, яка вимовляється за один видих. При цьому цілісне речення в ході реалізації сугестії може бути розбите на кілька фраз, кожна з яких вимовляється окремо, на черговому видиху. Наприкінці фрази ставиться дієслово або віддієслівна частина мови, наприклад дієприкметник, що носить мобілізуючий характер, який підсилюється мовним наголосом. Подібна побудова фрази стимулює несвідоме сугеренда, підштовхуючи його до дії.</p> <p><i>Приклад:</i> “І ви можете починати РУХАТИСЯ (мовний наголос)... до мети, яку УСВІДОМЛЮЄТЕ (мовний наголос)..., і коли ви будете готові ЗМІНЮВАТИСЯ (мовний наголос)..., ви зможете це ЗРОБИТИ (мовний наголос)”.</p> |
| Парадоксальні навіювання               | <p>У зміст парадоксальних навіювань входять елементи, які здаються, на перший погляд, суперечливими.</p> <p><i>Приклади:</i> 1) “Протягом наступної хвилини у вас буде стільки часу, скільки ви захочете для завершення роботи із внутрішньої інтеграції нових можливостей”; 2) “У вашому минулому досвіді знаходяться всі необхідні ресурси для вирішення будь-яких проблем у майбутньому”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Продовження табл. 2

| 1                                     | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Відкриті навіювання                   | <p>Іноді відкриті навіювання виділяють в окрему групу, але вони близькі до непрямих навіювань. Вони створюються в такий спосіб: сугестор дає сугеренду кілька ідей на вибір, перераховуючи можливі варіанти вирішення його проблеми.</p> <p><i>Приклади: 1) “І для того, щоб навчитися вирішувати складні проблеми в міжособистісних відносинах, ви можете читати книги, дивитися навчальні відеофільми, прийти на семінар, а можете зробити щось ще, що дозволить вам досягти цієї мети”. 2) “І для вирішення своєї проблеми ви можете згадати що-небудь важливе: те, що трапилося дуже давно, або недавно, або щось середнє”.</i></p>                                                                                                                       |
| Метафора                              | <p>Метафора є непрямим методом досягнення багатьох сугестивних цілей. Вона вважається одним із самих потужних і в той же час м'яких засобів, які застосовуються для надання сугеренду важливої інформації. Метафора може застосовуватися як при утилізації гіпнотичного стану, так і для навіювання поза станом трансу.</p> <p>У метафори є кілька властивостей, які роблять її найважливішим інструментом сугесії: 1) подібність змісту метафори проблемі сугеренда; 2) образність метафори, що дозволяє їй знайти шлях у сферу несвідомого, де перебувають як проблеми сугеренда, так і ресурси для їхнього вирішення; 3) багатозначність метафори, що дозволяє сугеренду знайти в ній саме той зміст, що потрібний йому для вирішення власної проблеми</p> |
| Контекстуальне навіювання (аналогове) | <p>Контекстуальне навіювання присутнє тоді, коли на тлі розміряного мовлення слово або фраза виділяється тоном голосу, паузами, гучністю або яким-небудь іншими мовними характеристиками. Свідомість розуміє, що логіка речення не порушена, і тому не втручається, а несвідоме активізується, сприймаючи спеціально виділену в мовленні інформацію.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Афектаційна сугесія                   | <p>Афектаційна сугесія заснована на підвищеній сугестивності осіб, що перебувають у стані афекту. При цьому “порада” сугестора, надана сугеренду в стані афекту, здобуває значну силу, тому що під впливом афекту пильність сугеренда приспана.</p> <p>Наприклад, сугестор у розмові зі схвильованим сугерендом намагається якось заспокоїти останнього, завойовуючи його увагу, а потім після невеликої паузи дає імперативну або кооперативну “пораду”, пов’язану зі змістом його проблеми.</p>                                                                                                                                                                                                                                                             |

| 1                       | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Комплементарна сугестія | <p>Комплементарна сугестія заснована на здатності деяких людей “танути, як сніг, тільки-но їх злегка обдадуть теплом компліменту”. При цьому тонка похвала, компліменти дозволяють сугестору побічно навіювати сугеренду заздалегідь заплановані вчинки.</p> <p>Наприклад, сугестор вислуховує чергове висловлювання сугеренда, а потім починає розхвалювати останнього, робити йому компліменти, одночасно аплодуючи його словам, лясаючи його по плечу, потискуючи руку. Така техніка обробки свідомості сугеренда називається “бомбардуванням любов’ю”. Після цього сугестором робляться утилізаційні навіювання, які, природно, можуть некритично сприймаються сугерендом від людини, що ним щиро захоплюється [5].</p> |

Непрямі навіювання звичайно тісно пов’язані з проблемою сугеренда й викликають у нього бажані реакції замаскованим й мимовільним способом. Ці навіювання можуть бути досить тонкими. Зазвичай вони конкретно не торкаються свідомого досвіду даної людини, тому потребують від сугеренда різноманітних суб’єктивних інтерпретацій. Застосування непрямих навіювань може приводити до того, що на рівні свідомості сугеренд буде думати про зміст актуальної бесіди, у той час як його несвідоме почне асоціювати отриману інформацію із внутрішнім досвідом, прокладаючи таким чином дорогу до його внутрішніх трансформацій [7].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, нами розглянуто основні поняття сугестії, її класифікацію, та особливості використання основних форм мовленнєвого навіювання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в подальшому розкритті особливостей практичного використання різних форм сугестії.

## Список використаних джерел

1. Волженцева И. В. Методологические и теоретико-эмпирические исследования полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами : монография. Макеевский экономико-гуманитарный институт. Макеевка : МЭГИ, Донецк: Донбасс, 2012. 536 с.
2. Гончаров Г. А. Сугестия: теория и практика. Москва : КСП, 1995. 320 с.
3. Гордеев М. Н., Евтушенко М.Н. Техники гипноза. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 245 с.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Изд-во Икар, 2009. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/az/>. (дата звернення: 19.09.2020).

5. Платонов К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор: 3-е изд., испр. и доп. Москва : Медгиз, 1962. 532 с.
6. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. Москва: Наука, 1979. URL:[http://aleksandr-kommari.narod.ru/Porshnev\\_Sotsialnaya\\_psihologiya\\_i\\_istoriya.htm](http://aleksandr-kommari.narod.ru/Porshnev_Sotsialnaya_psihologiya_i_istoriya.htm)
7. Япко М. Д. Введение в гипноз: практ. руководство. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия». Москва: Центр психологической культуры, 2002. 191 с.

УДК 159.322.27:[17.022.1-057.175

**Осаулко Софія Леонідівна**

*магістрантка 2-го року навчання*

*спеціальність 053 Психологія*

**Грейліх Ольга Олексіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент*

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний*

*університет імені Григорія Сковороди»*

*м. Переяслав*

## **ОСОБЛИВОСТІ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті розглядаються концептуальні підходи до вивчення проблеми іміджу викладача закладу вищої освіти. Вивчаються особливості та головні елементи іміджу викладача. Зазначаються фактори, які впливають на формування іміджу викладача вишу.

**Ключові слова:** імідж, самопрезентація, внутрішній образ, зовнішній образ, педагогічна ерудиція, педагогічна рефлексія, педагогічна майстерність, комунікація, професійний стиль.

**Актуальність дослідження.** У сучасному світі важливого значення набуває наука іміджологія, яка вивчає імідж особистості, який створюється як соціальний образ з виділеними певними ціннісними характеристиками. Імідж людини включає в себе зовнішність, манеру поведінки, спілкування. Він інтерпретується як образ, що впливає на емоційний та психологічний стан з цілєю популярності.

Імідж педагога, викладача є емоційно сприйнятним стереотипом у свідомості студентів, колег та оточення. Тому, при формуванні іміджу викладача, реальні якості тісно переплітаються з тими, що йому приписують оточуючі. Важливою умовою створення іміджу педагогічного працівника є

допомога в знаходженні свого професійного обличчя, підвищення самооцінки згідно високих людських критеріїв, що призводить до позитивних змін у створенні власного образу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему іміджу досліджували О. О. Бодальов, А. А. Калюжний, А. Ю. Панасюк, Г. Г. Почепцов, Є. І. Фадєєва, Н. Д. Хмель, Т. С. Яценко, Н. В. Чепелева та інші. Істотний внесок у розвиток вітчизняних поглядів на природу та механізми іміджу внесли А. А. Калюжний та Г. Г. Почепцов, які розглянули практичні основи формування іміджу педагога.

У роботі «Психологія формування іміджу педагога» Анатолій Афанасійович Калюжний вивчення соціально-психологічного феномену іміджу пов'язує, насамперед, з особливостями міжособистісного сприйняття, з особистістю викладача та специфікою управлінської системи вузу. Автор виокремлює механізми сприймання людьми один одного та закономірності утворення образу іншого в процесі цього сприймання та спілкування.

**Мета статті** полягає у вивченні особливостей іміджу викладача вищого навчального закладу та вивченні головних елементів створення іміджу.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи проблему іміджу, слід перейти до розгляду практичних основ формування педагогічного іміджу. Зупинимось на деяких його загальнотеоретичних питаннях.

За Г. Г. Почепцовим імідж повинен знайти власне існування, стати окремою цінністю і використовуватися при слушній нагоді. Імідж – це враження, створене про людину оточуючими. Це не малюнок, не калька, не розроблене в найдрібніших деталях точне зображення, а, швидше за все – декілька деталей, що створюють емоційну дію [4].

В перекладі з англійського імідж в буквальному розумінні означає образ. Отже, коли говорять про імідж людини («у нього негативний імідж» або «у нього імідж прекрасного вчителя»), говорять про той образ, який виник у інших людей. Причому, під вище сказаним мається на увазі не тільки візуальний, зоровий образ, вигляд, але і образ його мислення, дій, вчинків і т.п. Інакше кажучи, в даному випадку слово образ повинне вживатися в широкому значенні – як уявлення про людину. Це означає, що поняття імідж можна трактувати і як бачать дану людину, точніше, як її оцінюють, і як до неї відносяться. Імідж – це «думка, судження, що виражає оцінку чогось-небудь, відношення до чогось, погляд на що-небудь» (С. І. Ожогов).

Кожний з нас створює певний образ, імідж, уявлення про людину, що складається на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери спілкування, менталітету, вчинків і т. д. Що ж таке імідж? Розглянемо, як це поняття трактується в різних словниках і довідковій літературі.

Імідж – уявлення (часте цілеспрямовано створюване) про чийсь внутрішній і зовнішній вигляд, образ.

Імідж – цілеспрямовано сформований образ (якої-небудь особи, явища, предмету), що виділяє певні ціннісні характеристики, покликаний надавати емоційно-психічну дію на кого-небудь в цілях популяризації, реклами і т. п.

Імідж – образ людини, що включає зовнішність, манеру поведінки, спілкування і т. п., сприяючі дії на оточуючих.

Імідж викладача – це емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога у свідомості студентів, колег, соціального оточення, в масовій свідомості. При формуванні іміджу викладача реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписують йому оточуючі [3].

Спираючись на наявні визначення іміджу, виділимо його основні складові. Найбільш значущими з них є: зовнішній вигляд; використання вербальних і невербальних засобів спілкування; внутрішня відповідність образу професії – внутрішньому «Я».

Вивчаючи імідж А. А. Калюжний зазначає, що важливими елементами побудови педагогічного іміджу є наступні особливості:

1. Створення іміджу є тільки доповненням, а не заміною педагогічної діяльності.

2. Слід звертатися до створення іміджу задовго до початку педагогічної діяльності.

3. Мовлення викладача повинно бути доступним і зрозумілим.

Імідж викладача включає високий рівень комунікації, ефективність якого більше пов'язана з розвитком інтересу слухачів. Це той базовий рівень, від якого відштовхується людина, ухвалюючи рішення. Він може сперечатися про рішення або проблему, навіть не підозрюючи, що насправді він намагається задовольнити певні інтереси. Особливістю роботи на цьому рівні слід визнати не просто наближення проблеми до основних причинно-наслідкових зв'язків, але і спробу замінити інформацію слухачів своєю. У даному випадку пропонується готове рішення, яке побудоване виходячи з його інтересів.

Професійно компетентною є праця педагога, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, спілкування, реалізується особистість викладача та досягаються хороші результати в навчанні і вихованні студентів.

Педагогічна діяльність викладача припускає реалізацію всіх компонентів цілісного педагогічного процесу, постановку педагогічних цілей і завдань, володіння широким спектром дії до постійного самоконтролю за ходом і станом своєї роботи, отримання кінцевого результату, відображеного в рівнях навчання і виховання студентів.

Таким чином, педагогічна компетентність викладача включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Під педагогічною компетентністю викладача розуміється гармонійне поєднання знань

предмету, дидактики і безпосередньо методики його викладання, а також умінь і навичок (культури) професійного спілкування.

Найважливішою характеристикою успішної професійної діяльності викладача є наявність таких психологічних якостей, як педагогічна ерудиція і рефлексія. Педагогічна, ерудиція є своєрідним запасом необхідних знань, які викладач застосовує в своїй професійній діяльності для вирішення педагогічних завдань. Педагогічна рефлексія – це здатність викладача в думках уявити собі виниклу в студента ситуацію і на цій основі скласти уявлення про себе.

Рефлексія означає усвідомлення викладачем себе з погляду студентів у різних ситуаціях. Педагогу важливо розвивати у себе здорову конструктивну рефлексію, що приводить до поліпшення діяльності, а не до її руйнування постійними сумнівами та коливаннями. Педагогічна рефлексія виступає самостійним зверненням педагога до самоаналізу.

Рефлексія – один з внутрішніх голосів, співзвуччям яких є совість. Разом з тим, витоки її, зміст і характер не однакові і залежать не тільки від віку і досвіду, психологічних особливостей тієї або іншої людини, тобто його характеру і темпераменту, типу мислення і стану нервової системи, але і від таких зовнішніх обставин, як спілкування, сімейне і соціальне середовище. Разом з тим рефлексія не самоціль, але є і засобом життєдіяльності, що розвивається самою людиною, у тому числі і професійною стороною. Таким чином, якщо рефлексія – це своєрідний ланцюжок внутрішніх сумнівів, питань, що виникають в житті, то професійна рефлексія – те ж співвідношення себе і можливостей свого «Я» з тим, що вимагає від тебе професія. Педагогічна професійна рефлексія пов'язана з педагогічною діяльністю та власним досвідом. Зазначимо, що цим процесом можна і потрібно управляти, свідомо впливати на нього.

Важливою є педагогічна інтуїція, яка характеризується швидким схваленням рішення викладача з передбаченням подальшого розвитку ситуації без повного її аналізу. Інтуїтивний спосіб педагогічного мислення необхідний викладачеві, оскільки різноманіття і неповторність ситуацій, обмеженість в часі для пошуку і ухвалення рішення не дозволяють швидко ухвалити правильне рішення.

Не менш вагомою складовою іміджу є педагогічна імпровізація. Під педагогічною імпровізацією розуміється знаходження несподіваного рішення і його миттєве втілення. В цілому педагогічній імпровізації властиві наступні ознаки: збіг процесів створення і виконання, або їх мінімальний розрив, їх тимчасовість і, в більшості випадків, публічний характер, а також і те, що це продукт єдності інтуїтивного і логічного. Тому педагогічну імпровізацію можна визначити і як компонент діяльності, що здійснюється миттєво, без попередньої підготовки.

Важливим у діяльності викладача ми визначаємо роль правильно організованого педагогічного спілкування. Одним з критеріїв ефективності педагогічного спілкування є створення сприятливого психологічного клімату і формування певних міжособистісних відносин у групі, які повинні



цілеспрямовано формуватися викладачем. Ефективне педагогічне спілкування завжди спрямоване на формування позитивної Я-концепції, на розвиток в студента впевненості в собі, своїх силах, в своєму потенціалі.

Позитивно-емоційне і комфортне спілкування створює умови для спільної творчої діяльності, появи особливої соціальної установки на іншу людину, що викликає відчуття пошани, подяки, симпатії. При комфортному спілкуванні викладач та студент починають утворювати загальний емоційно-психічний простір, в якому виникає творчий процес залучення студента до культури, різностороннього пізнання навколишньої дійсності і себе самого, своїх можливостей і здібностей, тобто відбувається процес соціалізації особистості студента.

Педагогічне спілкування повинне бути емоційно комфортним, необхідно створити атмосферу внутрішньої безпеки для співбесідника, допомогти йому розібратися в своїх проблемах і самостійно знайти вихід з них, створити умови для розкриття індивідуальності кожної людини і т.д. Мистецтво педагога виявляється в тому, як він знаходить контакти і необхідний тон спілкування із студентами в тих або інших ситуаціях студентського життя; яким способом організовує їх самостійну роботу та включає у вирішення навчально-пізнавальних завдань; як він створює креативну атмосферу на занятті; чи використовує свою уяву, інтуїцію. Це означає, що творчість - не якась окрема сторона педагогічної праці, а процес, в якому викладач реалізує і стверджує свої потенційні сили і здібності [2; 5].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, імідж педагога – це сукупність уявлень студентської молоді про те, як повинен поводити себе викладач у відповідності до свого статусу. Важливими у сприйманні педагога є професійна компетентність, ерудиція, педагогічна рефлексія, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, імпровізація, педагогічне спілкування тощо.

Досліджуючи тему іміджу ми прагнемо на майбутнє дослідити професійні якості викладача вищого навчального закладу, які є складовими побудови іміджу.

### Список використаної літератури

1. Бондаренко І. С. Іміджологія в системі гуманітарних знань: соціально комунікаційний підхід. *Держава та регіони Серія: Соціальні комунікації*. 2016. № 2 (26). С.92-95.
2. Вази́на К. Модель саморозвития человека: Концепция, технологии. Нижний Новгород, 1999. 327с.
3. Психологический словарь / под ред.. М.И. Давидова. Москва: Наука, 1990. 316 с.
4. Почепцов Г. Г. Іміджологія. Київ, 2004. 406 с.
5. Синица И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя. Москва: Педагогика, 1983. 248 с.
6. Холод А. М. Основы имиджологии : учеб.пособ. Киев : Междунар. ун-т, 2011. 182 с.

УДК 159.923.2:[378.147-159-051

Пархоменко Олена Анатоліївна

магістрантка 2-го року навчання

спеціальність 053 Психологія

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди»

м. Переяслав

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

**Анотація.** У статті представлено результати теоретичного та емпіричного вивчення феномену професійної ідентичності студентів-психологів, а саме її когнітивного, особистісного та мотиваційного компонентів.

**Ключові слова:** ідентичність, професійна ідентичність, професійна діяльність, компоненти професійної ідентичності (когнітивний, особистісний, мотиваційний).

**Актуальність дослідження.** На сьогодні в системі вищої освіти відбулися суттєві зміни – було сформовано якісно новий компетентнісний підхід до навчання майбутнього фахівця. Даний підхід спрямований на формування та розвиток головних компетенцій суб'єкта професійної діяльності. Завданням системи вищої освіти стало формування професійної «Я-концепції» майбутнього фахівця. Відповідно, виникає проблема становлення професійної ідентичності студентів закладів вищої освіти. Тому, одним із ключових завдань фахової підготовки майбутніх спеціалістів у закладах вищої освіти є формування їх професійної ідентичності. Це забезпечить готовність суб'єкта до виконання ним професійних функцій з оптимальним поєднанням ціннісно-гуманістичної і технологічної складової фахової діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У даний час проблема професійної ідентичності є досить актуальною. Зазначеній проблемі присвячується значна кількість теоретичних і прикладних досліджень зарубіжних і вітчизняних авторів (Е. Еріксон, Х. Теджфел, Дж. Тернер, Дж. Мід, Ч. Кулі, Н. Іванова, Є. Конєва, Є. Єрмолаєва, Л. Матвєєва, А. Шатохін, Л. Шнейдер та ін.).

Аналіз літератури дозволяє зробити висновок, що найбільш вивченими аспектами проблеми ідентичності є розробка концепцій як особистісної, так і соціальної ідентичності. При цьому проблеми професійної ідентичності менш досліджені, спостерігається понятійна розмитість уявлень.

Професійну ідентичність наковці визначають як самостійну і відповідальну побудову свого професійного майбутнього. Вона передбачає

високу готовність смислових і регуляторних основ поведінки в ситуації невизначеності, що наближує до професійного майбутнього, можливість здійснювати особистісне самовизначення, інтегруватися в професійне співтовариство і формувати уявлення про себе як про фахівця [7].

У той же час за останні десятиліття проведено ряд робіт, де в якості досліджуваної вибірки виступили саме студенти – майбутні психологи. У даних роботах вивчалися найрізноманітніші аспекти: психологічні особливості вибору професії (О. Полякова), формування професійної самосвідомості (Е. Ахметшина), формування професійної спрямованості (А. Мусалаева), розвиток професійної самоактуалізації (А. Шілакіна), розвиток професійно важливих якостей в процесі навчання у вузі (С. Тарасов), розвиток суб'єктності в процесі самостійної навчальної діяльності (А. Березін), мотиваційні ресурси професійно-особистісного розвитку (С. Чеботарьов), розвиток індивідуального стилю навчально-професійної діяльності (І. Завгородня) і багато інших.

**Мета статті** полягає у теоретичному та емпіричному дослідженні особливостей професійної ідентичності студентів-психологів.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна ідентичність є комплексною характеристикою, яка відповідає за усвідомлення індивідом своєї приналежності до певної професійної групи чи спільноти, сприяє розумінню трудових обов'язків, ототожнення себе зі своєю справою, іншими людьми та пов'язана з успішним виконанням трудових функцій.

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних психологів щодо обраної проблеми дав можливість визначити основні компоненти професійної ідентичності, які впливають на професійний розвиток та професійне становлення людини:

- 1) *когнітивний компонент*, що включає в себе професійні знання, досвід, переконання;
- 2) *особистісний компонент*, що включає комплекс професійних і особистісних якостей, властивостей, здібностей, що сприяють ефективній професійній діяльності;
- 3) *мотиваційний компонент*, що виражається в потребі у досягненні цілей; спрямованості до мотивації успіху; здатності до самооцінки; реалізації життєвих цілей [2].

З метою вивчення *когнітивного* компоненту професійної ідентичності нами було використано методiku «Особистісний професійний план» Є. Климова. Ця методика дала можливість визначити всі основні складові професійного самовизначення студентів-психологів, а також оцінити рівень їхньої професійної підготовленості і рівень їхнього професійного самовизначення, що відображено у бажанні працювати за обраною професією. За результатами були виділені такі групи майбутніх психологів: група з невираженою, пасивною професійною ідентичністю – 30 % досліджуваних, група з середнім вираженням професійної ідентичності –

56 % досліджуваних, група з активною, вираженою професійною ідентичністю – 14 % досліджуваних (див. рис. 1).

Наявність у студентів-психологів професійних цілей та уявлень про способи й можливості їх досягнення вивчали методом визначення кількості відповідей професійного спрямування за сімома пунктами особистого професійного плану.

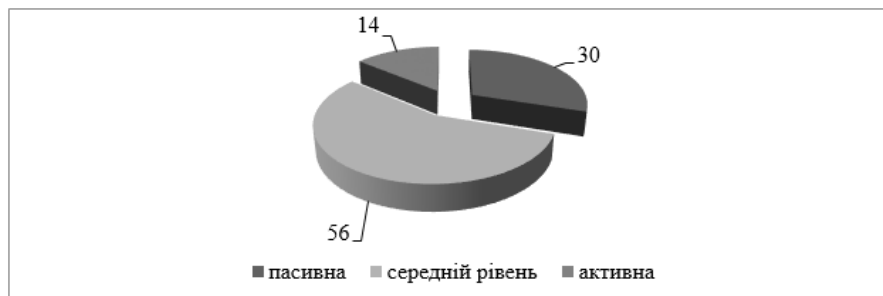


Рис.1. Рівні вираження професійного самовизначення студентів-психологів

Найвищі кількісні показники відзначено для першого пункту (головна професійна ціль). Здебільшого відповіді респондентів були такі: «хочу стати кваліфікованим психологом», «стати хорошим професіоналом у галузі практичної психології», «отримати спеціальність психолога», «розібратися у собі, щоб потім допомагати людям», «навчитися вести тренінги», «відкрити приватний кабінет із надання психологічних послуг» тощо. Найвищий відсоток відповідей (86 %) пов'язано з ідеалізацією образу обраної професії та впевненістю у подальшому працевлаштуванні саме за обраним фахом. Лише 14 % опитуваних давали відповіді, які не мають професійного психологічного спрямування, що пояснюється навчанням на цій спеціальності не за власним бажанням (що було виявлено під час бесіди).

За другим пунктом плану (найближчі професійні цілі) встановлено такі тенденції: здебільшого студенти вказували на своє бажання успішно закінчити університет, навчитися проводити тренінги, розібратися у собі, вступити до магістратури тощо. Окремі відповіді були майже тотожні з відповідями на перший пункт плану, що пояснюється браком чіткого розмежування понять основної професійної мети та певних задач, розв'язання яких у контексті «тут і зараз» є важливим для досягнення цієї мети у майбутньому.

Що стосується знання вимог до майбутньої професії, то 75 % студентів мають відповідні уявлення, що теж пояснюється наявністю певної бази знань про особливості майбутнього фаху. Основний акцент робився на

вмінні ефективно спілкуватися (оскільки професія психолога безпосередньо асоціюється з постійною комунікацією), проте рідко згадувалися вміння слухати, взаємодіяти, співпереживати тощо.

Аналізуючи кількість та якість відповідей за четвертим та п'ятим пунктами опитувальника, можна відзначити схожу з попередніми результатами тенденцію, що зумовлюється можливостями й бажанням участі у різноманітних заходах професійного спрямування (конференціях, тренінгах, олімпіадах, спецсеминарах, круглих столах тощо) та, відповідно, можливостями отримання необхідних знань.

Щодо шостого та сьомого пунктів методики, то цікавим вважаємо факт зниження відсотків «правильних» (тобто професійно забарвлених) відповідей. Складнощі, які виникли при написанні резервного варіанта та практичної реалізації професійного плану, можна пов'язати з низьким рівнем професійної обізнаності та небажанням уявляти себе будь-ким, крім психолога.

З метою вивчення *особистісного* компоненту професійної ідентичності було застосовано методику «Визначення статусу професійної ідентичності» Дж. Марсія для визначення статусу професійної ідентичності (див. рис. 2). Ця методика дозволяє визначити, у якому статусі (стані) знаходиться студент. А також дає можливість студентам замислитися над своїм ставленням до проблем, пов'язаних із професійним самовизначенням.

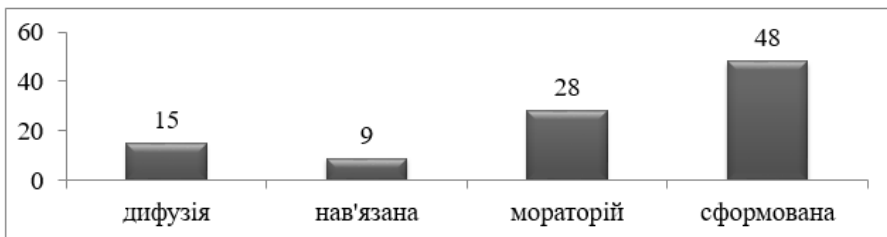


Рис. 2. Результати дослідження сформованості статусу професійної ідентичності студентів-психологів

Результати проведеного дослідження засвідчують, що статус сформованої професійної ідентичності має 48 % студентів. Вони пройшли період кризи і сформулювали певну систему значущих для себе цілей, цінностей, визначилися і знають, хто вони і чого хочуть від життя.

Невизначена професійна ідентичність (дифузія) діагностується у 15 % досліджуваних. У студентів із таким статусом професійної ідентичності відсутня професійна та особистісна спрямованість, заслабка мотивація. Для них характерною є стратегія ухилення від відповідальності.

## Перспективи розвитку сучасної психології

Статус нав'язаної професійної ідентичності мають 9 % студентів-психологів. Відповідно зазначеного статусу майбутні психологи прийняли на себе певні соціальні обов'язки, не проходячи через кризу ідентичності. У цьому випадку вибір професії був зроблений іншими (батьками, знайомими, друзями).

У 28 % респондентів професійна ідентичність знаходиться у стані мораторію. Такий статус професійної ідентичності властивий тим студентам, які мають кризу ідентичності. Ці студенти перебувають у стані кризи професійної ідентичності та активно намагаються вирішити за рахунок, пошуку інформації про зразкові комунікативно-професійні ролі.

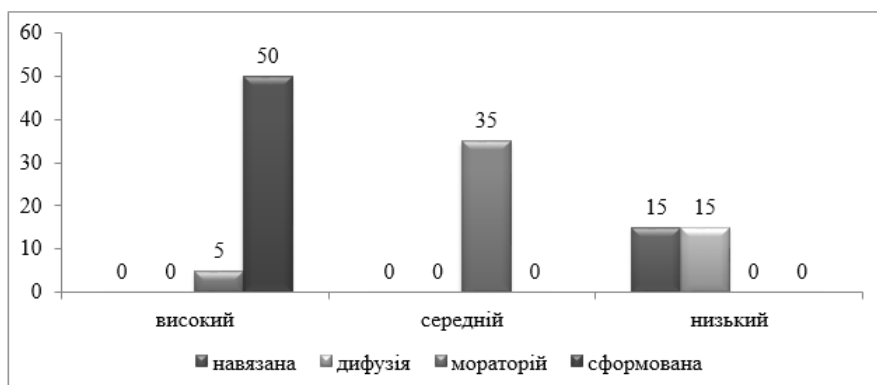


Рис.3. Рівні сформованості професійної ідентичності статусу професійної ідентичності

Як видно з рисунка 3, у 55 % студентів, які мають статуси сформованої професійної ідентичності та мораторію, діагностується високий рівень професійної спрямованості, що свідчить про прагнення студентів до оволодіння обраною професією, бажання у майбутньому працювати та вдосконалювати свою майстерність за обраним фахом; у вільний час займаються справами, що стосуються майбутньої професії; спілкуються із професіоналами-психологами; вважають свою професію справою свого життя. Середній рівень професійної спрямованості спостерігається у 30 % студентів. Студенти зі статусами нав'язаної професійної ідентичності та дифузії мають низький рівень професійної спрямованості – 15 %. Низькі показники цієї спрямованості є свідченням того, що студент вимушено навчається за цією спеціальністю; вступ до навчального закладу зумовлений не інтересом до майбутньої професії та бажанням працювати за отримуваним фахом, а іншими причинами: бажанням виправдати очікування батьків,

близьким розташуванням навчального закладу від дому тощо. Ця професія йому малоцікава та за першої ж нагоди він намагатиметься змінити її.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що для статусів мораторію та сформованої професійної ідентичності характерними є високий та середній рівні професійної спрямованості. Середній рівень цієї спрямованості відповідає нав'язаній професійній ідентичності та статусу дифузії. Рівень професійної спрямованості майбутнього спеціаліста є показником сформованості його професійної ідентичності.

Дослідження *мотиваційного* компоненту професійної ідентичності було здійснено за допомогою методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана (див. рис.4). Аналіз результатів показав наявність у студентів-психологів мотиваційної моделі мотиваційного комплексу ВМ> ВПМ> ЗНМ, яка є однією із кращих мотиваційних моделей. Високий рівень внутрішньої мотивації студентів-психологів, який проявляється у цій моделі, характеризується задоволенням від самого процесу і результату роботи й можливості найбільш повної самореалізації саме у цій діяльності. Середній рівень зовнішньої позитивної мотивації свідчить про потребу в досягненні соціального престижу і поваги серед оточуючих, прагненню до побудови власної кар'єри, високого рівня доходу. Невисокий рівень зовнішньої негативної мотивації, відображає прагнення уникнути критики з боку керівника або колег, при виконанні професійних обов'язків, а також можливих покарань або неприємностей.

Таким чином, студентів-психологів, перш за все, мотивують їх власні переконання, а вже потім зовнішнє позитивне середовище. Для них важлива сама діяльність, а вже потім – задоволення інших зовнішніх потреб, таких як соціальний престиж роботи, заробітна плата.

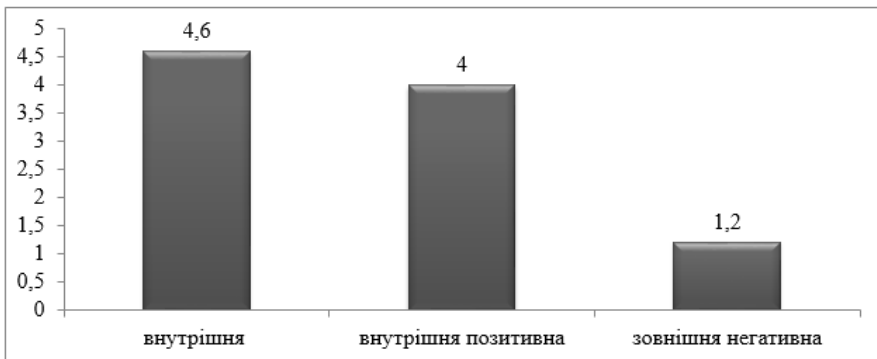


Рис.4. Результати дослідження за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана

Використання даної методики дозволило також виявити у студентів переважаючі мотиваційні комплекси. Так, найкращий мотиваційний комплекс (переважає внутрішня мотивація) притаманний 24,5 % досліджуваних, найгірший (переважає зовнішня негативна мотивація), виявлено в 9,2 % студентів. Прагнення останніх не опинитися в неприємній ситуації може призводити до зростання у них емоційної нестабільності. Також можна зазначити, що у 66,3 % опитаних студентів-психологів переважає мотиваційний комплекс, в якому на першому місці розташована зовнішня позитивна мотивація.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Професійна ідентичність розглядається в психології як «складний інтегративний психологічний феномен», як «провідна характеристика професійного розвитку людини, що свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності, як засіб самореалізації і розвитку», як усвідомлення своєї totoжності з групою і оцінка значимості членства в ній і т. д.

Результати емпіричного дослідження показали переважання у групі респондентів середнього рівня вираження професійної ідентичності, статусу сформованої професійної ідентичності та мотиваційного комплексу, в якому на першому місці розташована зовнішня позитивна мотивація.

### Список використаних джерел

1. Дружиніна І. А. Дослідження динаміки розвитку структурних компонентів професійної ідентичності майбутніх практичних психологів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. Т. 10. Вип. 9. С. 120.
2. Ермолаєва Е. П. Професіональна ідентичність и маргинализм: концепция и реальность. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 4. С. 69.
3. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие для вузов / ред. Д. И. Фельдштейн. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. 256 с.
4. Кузьміна І. Професійна ідентичність майбутніх фахівців URL: <http://novyn.kpi.ua/2012-1/06-psy-Kuzmina.pdf>
5. Макарова О. П. Професійна ідентичність: структура та особливості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №3. Т.1. С.77-82.
6. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва: Изд-во МПСИ, 2007. С. 64.



УДК 159.922.7:[613.954]:[39:37

**Перепелиця Олена Олександрівна**  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 012 Дошкільна освіта

**Чернякова Олена Іванівна**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## **ВИХОВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ**

**Анотація.** У статті розглядаються концептуальні підходи до вивчення безпечної поведінки дітей старшого дошкільного віку. Вживається поняття безпечної поведінки, аналізуються педагогічні умови та розвиток навичок безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку у соціальному середовищі засобами валеологічної етнопедагогіки.

**Ключові слова:** безпечна поведінка, старший дошкільний вік, безпека життєдіяльності, процес виховання, індивідуальні особливості розвитку дітей, соціальне середовище, ігрова діяльність, поведінка.

**Актуальність дослідження.** Важливого значення у сучасному сьогоденні набирає питання безпеки життєдіяльності людини, незважаючи якого віку вона є. Особливо важливим є вивчення безпечної поведінки дітей дошкільного віку, а саме виховання безпечної поведінки дітей даного вікового періоду.

Докорінні зміни, які відбулися в українському суспільстві, зумовили процес гуманізації та демократизації освіти, що передбачає формування особистості як найвищої цінності. Створення законодавчої бази для забезпечення захисту прав дитини на охорону життя та здоров'я засвідчує підвищену увагу держави до проблем безпеки дитини в соціальному середовищі. Так, Законом України «Про дошкільну освіту», «Конвенцією ООН про права дитини», Законом України «Про охорону дитинства», «Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні» визначено, що забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей є обов'язком для держави та суспільства.

Детальний аналіз життєвої компетентності та її складової безпечної поведінки, дозволяють дійти висновку, що дошкільний вік є сенситивним періодом для її формування. Саме в дошкільний період дитинства закладається підґрунтя світогляду, базис особистісної культури, формується

образ світу і ціннісне ставлення до себе, природи, довкілля. Теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу як методологічної основи організації дошкільної освіти вперше було висвітлено у Базовому компоненті дошкільної освіти. Зокрема, в ньому визначений найголовніший пріоритет у навчально-виховному процесі у дошкільному закладі - озброєння дітей «наукою життя». Згідно Базового компоненту дошкільної освіти життєво компетентною дитиною можна вважати ту, яка має досвід розв'язання життєвих проблем, адекватно, конструктивно і ефективно поводить себе та приймає свідоме рішення в різних життєвих ситуаціях, є в них активним суб'єктом, проявляє власне «Я», задовольняє соціальні та індивідуальні потреби.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему безпеки життя й здоров'я молодого покоління науковці визначають як одну із центральних (Н. Авдеева, О. Аксьонова, О. Богініч, О. Безпалько, І. Буртейний, В. Вербицький, Л. Волков, Є. Гаткін, Л. Григорович, Н. Денисенко, Н. Зимівець, Л. Калуська, О. Князева, О. Лоза, А. Михайличенко, Р. Мойсеєнко, Л. Орбан-Лембрик, Л. Яковенко). Нині, коли соціальне середовище може становити небезпеку для життя й здоров'я дитини, формування основ безпеки в довіллі на різних етапах дошкільного дитинства – одне із невідкладних напрямів виховання в умовах дошкільного навчального закладу та сім'ї.

Дошкільний навчальний заклад – це провідна соціальна інституція, де дитина дошкільного віку отримує не лише елементарні знання, уміння, навички, а й набуває основи життєвої компетентності загалом та її важливої складової - безпечної поведінки в соціальному середовищі. Однак у діяльності сучасних дошкільних навчальних закладів освіти ще зберігаються традиційні підходи, спрямовані лише на передачу знань про небезпечні ситуації, що не призводять до необхідного дітям рівня безпечної поведінки, пов'язаного зі збереженням власного життя й здоров'я.

Актуальність даної проблеми зумовлюється й тим, що виховання безпечної поведінки – складний процес, механізми якого неоднозначно розглядаються різними фахівцями (А. Березовський, Л. Гураш, Н. Лати, О. Князева, Ю. Кіт, Н. Лизь, І. Пістун, Г. Сельє, Р. Стюркша, З. Фрейд).

Таким чином, сучасні умови породжують низку суперечностей між:

- завданнями виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку у соціальному середовищі, визначених у Законах України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні», і науково-методичними основами їх забезпечення;
- потребою виховання безпечної поведінки дітей у складних соціально-економічних умовах, криміногенною ситуацією в суспільстві та рівнем підготовленості педагогів і батьків до виховання безпечної поведінки дошкільників у довіллі;

- об'єктивною необхідністю розробки методики виховання безпечної поведінки особистості в соціальному середовищі для набуття її життєвої компетентності і традиційними формами та методами організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив недостатність досліджень, присвячених проблемі виховання безпечної поведінки дошкільників у соціальному середовищі. Зокрема, О. Булгакова, Н. Герман, О. Караман, В. Нестеренко, В. Приходько, Є. Чернишова провели дослідження в контексті наукового обґрунтування проблеми збереження життя і здоров'я підростаючого покоління у соціальному середовищі. Питання формування у дітей навичок здорового способу життя є предметом досліджень О. Аксьонової, П. Бей, Н. Бібік, Н. Будної, Н. Денисенко, В. Діхтяренко, Г. Жирської, О. Кікінеджи, Л. Лохвицької, А. Михайличенко.

Виховання окремих аспектів поведінки дітей стало предметом досліджень таких науковців, як О. Крюкова, Р. Мойсеєнко, В. Смірнова, Є. Смірнова, І. Сіданіч, Т. Фасолько, В. Федорова, Т. Хромцова. Проблема виховання безпечної поведінки досліджувалася стосовно дітей дошкільного віку, предметом її дослідницької уваги був процес формування безпечної поведінки в природному (І. Вашак) чи предметному довкіллі (Т. Хромцова). У дослідженні О. Булгакової значна увага приділялася вивченню процесу усвідомлення небезпечної поведінки підлітками.

**Мета статті** полягає у вивченні особливостей виховання безпечної поведінки дітей старшого дошкільного віку засобами валеологічної етнопедагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку суспільства характеризується тим, що механізми взаємодії людини та природи, людини та техніки, індивіда та суспільства порушуються дедалі частіше. Це призводить до виникнення нових небезпек для нормальної життєдіяльності людини. Суспільство зазнає великих втрат у вигляді людських жертв, збитків від аварій, катастроф, стихійних лих та ін. Тому забезпечення екологічної, техногенної соціальної безпеки у випадку надзвичайних ситуацій, є однією із головних проблем держави.

Історія розвитку суспільства свідчить, що зневага безпекою призводить до серйозних негативних наслідків і трагедій. Поняття «безпека» тлумачиться як стан, коли кому-, чому-небудь ніщо не загрожує. Безпека – це збалансований стан людини, соціуму, держави, природних, антропогенних систем. Поняття «безпека людини» відображає саму суть людського життя, її ментальні, соціальні і духовні надбання.

Сьогодні безпека розглядається як базисна потреба людини, невід'ємна складова стратегії розвитку людства, «сталій людський розвиток». Питання створення умов для збалансованого безпечного існування кожної окремої людини стало основою для розроблення Концепції ООН про безпечний сталий людський розвиток (Larín, 2007). На конференції ООН в Ріо-де-

Жанейро (1992 р.) було прийнято програмний документ всесвітнього співробітництва «Порядок денний на XXI століття» та зроблено висновок про необхідність глобального партнерства держав задля досягнення стабільного соціального, економічного та екологічного розвитку суспільства.

Зокрема, у Концепції сталого розвитку у взаємозв'язку розглядається досягнення таких цілей: високої якості навколишнього середовища і здорової економіки для всіх народів світу; задоволення потреб людей і збереження сталого розвитку протягом тривалого періоду.

Українська держава також приєдналася до цих процесів. Джерелами прав на безпечні умови життєдіяльності українців є нормативні акти, що містять правові норми, спрямовані на регулювання правовідносин у галузі безпеки життєдіяльності. До переліку таких актів можна віднести Конституцію України та низку Законів України: про охорону здоров'я, забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення, про охорону природного навколишнього середовища, про охорону праці, про дорожній рух, про пожежну безпеку, про транспорт, про охорону атмосферного повітря та ін. Їх аналіз засвідчує, що завдяки законодавству України, яке постійно удосконалюється, створена система механізмів забезпечення безпечної діяльності людини, функціонування єдиної державної системи цивільного захисту [5, с. 56].

На погляд І. Дуднікової, безпека життєдіяльності – це галузь знання та науково-практична діяльність спрямована на вивчення загальних закономірностей виникнення небезпек, їх властивостей, наслідків впливу на організм людини, основ захисту її здоров'я та життя, а також створення середовища для проживання, позбавленого небезпек.

Окрім понять «безпека», «безпека життєдіяльності» у науковому обігу використовуються й такі як «культура безпеки». Однак, якщо безпека життєдіяльності – це життєдіяльність за її основними законами (профілактика, мінімізація, подолання, усунення наслідків шкідливих і небезпечних факторів), то культура безпеки включає ще низку додаткових компонентів - мотивацію, досвід самовдосконалення, готовність до безпечної життєдіяльності (Lapin, 2007). Як соціальне явище, культура безпеки представлена в ідеології, релігії, науці (містить знання про безпеку людини і суспільства), мистецтві, міфології, спорті.

Поняття «безпека» та «культура безпеки» відбивають взаємозалежні явища і процеси. Безпечна життєдіяльність людини є основною складовою, способом особистісного втілення культури безпеки (Moshkyn, 2000) [5, с. 58].

Нормативно-правове забезпечення безпеки життєдіяльності в закладах освіти ґрунтується на розумінні того, що безпека життєдіяльності населення будь-якої країни забезпечується не озброєнням, а довготривалим процесом сталого розвитку суспільства, який оцінюється індексом людського розвитку. Отже, безпека людини є загальною категорією, яка через забезпечення життєдіяльності людини характеризує розвиток матеріально-виробничої,

соціально-політичної, культурно-духовної та побутової сфер життя суспільства, країни [5, с. 59].

Питання охорони праці та безпеки життєдіяльності в закладах освіти регулюються Законом «Про освіту» та іншими галузевими законами, нормативно-правовими актами.

Організація роботи з питань безпеки в дошкільному навчальному закладі відбувається відповідно до законодавчих і нормативно-правових документів: Закону України «Про дошкільну освіту», Закону України «Про охорону дитинства», Базового компоненту – державного стандарту дошкільної освіти України, Інструкції з організації охорони життя і здоров'я дітей у дошкільних навчальних закладах, листа Міністерства освіти і науки України «Щодо організації та проведення «Тижня безпеки дитини» в дошкільних навчальних закладах» та ін.

Зокрема, в Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що дошкільний навчальний заклад має створювати безпечні та нешкідливі умови для розвитку, виховання та навчання дітей, зокрема, умови для фізичного розвитку та зміцнення їхнього здоров'я відповідно до санітарно – гігієнічних вимог та забезпечувати їх дотримання; формує у дітей гігієнічні навички та основи здорового способу життя, норми безпечної поведінки; сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, розумовому, психічному й фізичному розвитку дітей [2].

З метою цілеспрямованого виховання у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я, формування у них адекватної реакції на різноманітні чинники ризику для життя започатковано проведення в дошкільних навчальних закладах щорічного «Тижня безпеки дитини» як форми систематизації знань дітей про безпечне довкілля. Цей захід не потребує суворої регламентації, його зміст залежить від місцевих умов, традицій, природо – техногенних особливостей, території, професійного досвіду вихователів та підготовленості дітей.

Навчально-виховна робота з дітьми дошкільного віку повинна забезпечити мінімально достатній та необхідний рівень компетенції дитини для безпечного перебування в навколишньому середовищі та вироблення у них елементарних, доступних віку норм поведінки у надзвичайних ситуаціях.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, як державний стандарт, спрямовує роботу педагогів на формування у дошкільників певної життєвої позиції, елементарної життєвої компетенції. Результатом освітньої роботи має стати те, що: дитина диференціює поняття «безпечне» і «небезпечне», усвідомлює важливість безпеки життєдіяльності (власної та інших людей); знає правила безпечного перебування вдома, у дошкільному закладі, на вулиці, на воді, льоду, ігровому, спортивному майданчиках; орієнтується у правилах поводження з незнайомими предметами та речовинами; пожежної та електробезпеки; користуванні транспортом; в основних знаках дорожнього руху; знає та може скористатися номером

телефону основної служби допомоги (пожежна, медична, міліція); усвідомлює, до кого можна звернутись у критичній ситуації; володіє навичками безпечної поведінки при агресивному поводженні однолітків або дорослих; вміє застосовувати здобуті знання, вміння і навички щодо збереження здоров'я, не зашкоджуючи як власному, так і здоров'ю інших людей та дотримується правил безпеки життєдіяльності [5, с. 60].

Для глибшого розуміння психологічних механізмів виховання безпечної поведінки дітей-дошкільників у соціальному середовищі перш за все звернімося до обґрунтування поняття «поведінка». З психологічної точки зору поведінка тлумачиться як властива живим істотам взаємодія із середовищем, опосередкована їхньою зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психічною) активністю. Тобто, під поведінкою розуміють зовнішні прояви психічної діяльності. У цьому відношенні поведінка протиставляється свідомості. Адже поведінка виявляється у зовнішньому світі, а процеси свідомості протікають у внутрішньому світі суб'єкта. Поведінка проявляється в таких фактах:

- зовнішні фізіологічні процеси, що пов'язані зі спілкуванням, станом та діяльністю - поза, міміка, інтонації;
- рухи і жести, дії як акти поведінки, що мають певний зміст і вчинки – ще складніші акти, що мають соціальне значення та пов'язані з нормами поведінки, відносинами, самооцінкою [6, с. 5].

Відповідно до психологічної точки зору поведінка регулюється зовнішніми і внутрішніми факторами. До перших відносять соціальні, групові і індивідуальні норми і цінності. До внутрішніх (психологічних) факторів регуляції поведінки відносять: ціннісні орієнтації, установки, особистісні смисли, мотиви, потреби, інформаційне забезпечення особистості (знання), навички, які дають можливість людині виконувати поведінкові акти автоматично.

Наукове осмислення психолого-педагогічних засад виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку у соціальному середовищі в межах започаткованого нами дослідження значною мірою пов'язане з аналізом відомих теорій поведінки. Звернення до наукових джерел дає змогу засвідчити, що дослідники різних напрямків психології намагалися розкрити механізми поведінки, виходячи зі своїх концептуальних положень. Слід відмітити, що загальною ознакою більшості теорій поведінки є їх моністичність, тобто прагнення пояснити поведінку людини за допомогою однієї умови.

Так, в основі теоретичних поглядів біхевіористів (Б. Скіннера, Дж. Уотсона, Е. Торндайка) лежить твердження про те, що поведінка людини – це сукупність реакцій-відповідей на вплив навколишнього середовища (стимулів). Тобто, будь-яка поведінка пояснювалася жорсткою схемою «реакція-стимул». Шляхом багаторазових повторень після закріплення реакцій у відповідь на стимули (нагороди) формується набір автоматизованих

дій – «репертуарів поведінки» [7]. При цьому вдалий досвід закріплюється у стереотипах поведінки, а невдалий – відкидається. Проаналізувавши цю теорію, логічним буде зробити висновок про те, що змінюючи соціальне середовище особистості, можна змінити і її поведінку.

На ґрунті біхевіористичних позицій в 70 роках ХХ століття висувається необіхевіорістами (Г. Тардом, Дж. Долардом, Р. Сірсом, Х. Раушем, А. Бандурою) теорія соціального научіння. На думку прихильників цієї теорії, одна з головних визначальних першопричин людської поведінки є людська схильність до наслідування поведінки інших з урахуванням того, наскільки сприятливими для індивіда можуть бути результати такого наслідування. Головною детермінантою поведінки людини є научіння через спостереження за зразками та наслідками поведінки батьків та найближчого оточення [8, с. 14].

Засновник трансакційного аналізу Е. Берн пояснював поведінку людини, виходячи зі стану свого «Я», в якому вона перебуває в даний момент. Берн вважав, що людина при взаємодії з іншими членами суспільства, має певний репертуар станів, які він вичленив як: стан «Я», схожий з образом батьків, що носить назву «Батько», стан, що спрямований на об'єктивну оцінку дійсності – «Дорослий», та стан «Я», що зафіксований у ранньому дитинстві та являє собою архаїчний пережиток – «Дитина». Згідно його положень, людина в залежності від ситуації в певний момент часу використовує один із цих станів, незалежно від віку [3]. У світлі нашого дослідження можна зробити припущення, що малюк у дошкільному віці в основному перебуває у стані «Дитина», який домінує над станами «Дорослий», «Батько». А виховання безпечної поведінки має зводитися до того, щоб врешті-решт «Дитина» стала «Дорослою» [8, с. 15-16].

На противагу зарубіжним концепціям, що визначають домінантну роль впливу середовища, інстинктів на поведінку особистості, і відводять при цьому пасивну роль дитині, вітчизняні психологи Л. Виготський, Г. Костюк, Л. Венгер, В. Мухіна, Л. Божович відстоювали думку, про те, що поведінка дитини формується під впливом сукупності таких факторів, як соціальні умови, спілкування та сфера діяльності, у яких малюк живе і розвивається. Особистість не є пасивним продуктом взаємодії спадковості і середовища. Взаємодія цих факторів реалізується через активність дитини. Під впливом середовища на кожному віковому етапі розвитку особистості формується специфічна «соціальна ситуація розвитку як система відношень між дитиною даного віку і соціальною дійсністю» [4]. Особистість дитини, яка формується, в процесі здобуття соціального досвіду, засвоює знання щодо способів поводження з предметами, людьми, починає оцінювати наслідки своїх дій.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Навчально-виховна робота з дітьми дошкільного віку повинна забезпечити мінімально достатній та необхідний рівень компетенції дитини для безпечного перебування в навколишньому середовищі та вироблення у них

елементарних, доступних віку норм поведінки у надзвичайних ситуаціях. Соціальні норми безпечного співжиття обов'язково мають засвоюватися дитиною як прийнятні, справедливі і доцільні, корисні і пов'язуватися у свідомості дитини з її почуттями, інтересами, мотивами, переконаннями і самооцінкою. Тільки при такій умові знання дитини про норми безпечної поведінки будуть перетворюватися у внутрішню потребу і мотив та реалізовуватися у її поведінці.

### Список використаних джерел:

1. Беленька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини – від родини: [кол. монограф.] . Київ: СПД Богданова А. М., 2006. 220 с.
2. Боберський І. Рухові забави та ігри / [упоряд. Є.Н.Пристапа]. Львів, 2009. 64 с.
3. Богініч О. Л. Фізичне виховання дітей дошкільного віку засобами гри: навч. посіб. 2-ге вид. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 140 с.
4. Богініч О. Л., Левінець Н. В., Лохвицька Л. В., Сварковська Л. А. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку. Київ: Генеза, 2013. 128 с. (Серія «Настільна книжка вихователя»).
5. Денисенко Н., Григоренко Г., Михайличенко А. Дітям про здоров'я та особисту безпеку / 3-є вид., доп. Дніпропетровськ, Генеза-Південь, 2007. 146 с.
6. Денисенко Н. Оздоровчі технології в освітньому процесі. *Дошкільне виховання*. 2015. № 12. С.4-6.
7. Дитина в дошкільні роки: [комплексна додаткова освітня програма / авт. кол.; наук. кер. К. Л. Крутій]. Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2011. 188 с.
8. Долинна О. П., Низковська О. В. Організована навчально-пізнавальна діяльність дітей у дошкільному закладі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 7. С.14-16.



УДК 159.923.2-053.6:[37.018.1

Пушняк Аліна Володимирівна  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Грейліх Ольга Олексіївна  
кандидат психологічних наук, доцент  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКА

**Анотація.** У статті розглядається проблема батьківського ставлення, досліджуються особливості батьківської позиції та її вплив на розвиток особистості підлітка. Вивчається позиція дитини в сім'ї та фактори, що впливають на її розвиток. Проаналізовано теоретичні джерела з проблеми дитячо-батьківських взаємин та батьківського ставлення, виокремлено соціально-психологічні особливості та структурні елементи цих взаємин.

**Ключові слова:** підліток, психологічний розвиток, особистісний розвиток, батьківське ставлення, сім'я, особистість, батьківська позиція, сімейні стосунки.

**Актуальність дослідження.** З початку XX століття у психології постійно зростає інтерес до ролі сімейних факторів у розвитку особистості дитини. Взаємини між батьками та дитиною, подружжям, сім'єю і поза сімейним оточенням перетворюються на самостійний предмет психологічного вивчення. Їх дослідження здійснюються в різних теоретичних підходах: від психоаналітичної традиції, центрованої на ранньому досвіді людини, до роботи з актуальними станами сім'ї як цілісної системи в системному підході.

Головний зміст підліткового віку становить його перехід від дитинства до дорослості. Всі сторони розвитку піддаються якісній перебудові, виникають і формуються нові психологічні освіти. Цей процес перетворення і визначає основні особливості особистості дітей підліткового віку, а отже, і специфіку роботи з ними. Сімейний контекст суттєво впливає на становлення взаємин і всю діяльність підлітка. Сприятливі взаємини між дитиною та батьками визначають успіхи дитини в школі, поза школою, є найважливішою умовою ефективного спілкування з однолітками, іншими дорослими та умовою гармонійного розвитку особистості підлітка, його адаптації в умовах сьогодення [10].

Вплив на формування особистості підлітка різноманітних чинників вивчався такими психологами як: Г. Грімм, Д. Б. Брамлей, Ж. Піаже, Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Е. Шпрангер, С. Холл, Ш. Бюлер.

Проблема батьківського ставлення та його вплив на розвиток дитини неодноразово розглядалася в роботах вітчизняних і зарубіжних психологів та психотерапевтів, таких як: К. Роджерс, Д. Виннікотта, М. Кляйн, А. С. Співаковська, А. І. Захаров, В. В. Столін, А. Е. Лічко, Е. Еріксон, М. М. Рибаківа, В. Ф. Пирожков, С. А. Белічева, Н. Ю. Синягіна, Л. Б. Шнейдер, В. М. Дружинін, Е. Маккобі, С. Мартін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку А. Я. Варга, В. В. Століна та інших, батьківське ставлення – це система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини, її вчинків.

Для розвитку позитивних дитячо-батьківських взаємин дорослі мають володіти певним рівнем знань з проблеми виховання і стосунків з дитиною (Е. О. Смирнова, М. В. Бикова, В. Л. Федяєва, Н. Ю. Синягіна, О. І. Бондарчук та інші).

Сім'я як осередок соціалізації дитини вивчалася у працях відомих педагогів: А. С. Макаренка, П. Ф. Лесгафта, В. О. Сухомлинського, та на сучасному етапі у роботах О. І. Бондарчук, В. Г. Постоного, Л. М. Токаревої, М. В. Чернишової, Т. С. Гаміної, О. Ю. Гончар. Шляхи виходу з конфліктних ситуацій у родині вивчалися В. К. Лосєвою, А. І. Луньковим.

Сьогодні в Україні проблемами сімейного виховання займаються такі науковці як: В. В. Давидов, Л. С. Славина, В. А. Семиченко, С. Т. Яценко, А. Б. Рацул, Т. В. Кравченко, В. П. Кравець, А. А. Фролова, Т. Д. Кочубей та інші.

Вплив батьківського ставлення на емоційну сферу дитини вивчався у працях психологів О. О. Гуляр, М. Й. Боришевського, Л. М. Папач.

У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників Є. В. Сидоренко, Г. Я. Варги, В. І. Гарбузова, Т. В. Говорун, Е. Г. Ейдемільлера, О. І. Захарова, А. Є. Лічко, В. В. Століна, І. С. Булах, Т. С. Яценко, В. М. Мініярова та інших переконливо доведено залежність формування особистості дитини від стилю виховання в родині, батьківського ставлення до неї та способів родинного спілкування.

Незважаючи на те, що в соціальній та віковій психології нагромаджено наукові дослідження, які розкривають важливі аспекти відносин підлітків з дорослими, активно ведеться пошук ефективних засобів гармонізації взаємодії підлітка з його батьками. Крім того, відчувається брак досліджень, присвячених комплексному розгляду відносин підлітка з дорослими в якості системи «підліток-батьки».

Тому актуальність і значущість проблеми батьківського ставлення залишається незмінно гострою в сучасних умовах, адже сім'я є тим

мікросоціумом, який безпосередньо здійснює вплив на розвиток та формування усіх структурних компонентів особистості підлітка, саме від батьківського ставлення залежить гармонійний чи дисгармонійний розвиток дитини та подальша її адаптація у нестабільних умовах сучасного життя, які швидко змінюються.

**Мета статті:** представити результати теоретичного аналізу проблеми батьківського ставлення як чинника формування особистості підлітка.

**Виклад основного матеріалу.** З точки зору Н. Я. Соловйова, сім'я – осередок (мала соціальна група) суспільства, найважливіша форма організації особистого побуту, заснована на подружньому союзі і родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами та іншими родичами, котрі живуть разом і ведуть спільне господарство [3].

Сімейні стосунки є формою міжособистісних взаємин, що здійснюються в процесі безпосереднього спілкування. Міжособистісне спілкування є одним із соціально-психологічних механізмів становлення особистості дитини. Потреба в ньому має загальнолюдський характер і є фундаментальною найвищою соціальною потребою людини. Саме в процесі спілкування з дорослими дитина набуває навиків мови і мислення, предметних дій, опановує основи людського досвіду в різних сферах життя, пізнає і засвоює правила людських взаємин, якості, властиві людям, їх прагнення і ідеали, втілюючи поступово моральні основи досвіду життя у власній діяльності. Вже в грі вона моделює життя дорослих з її правилами і нормами [1].

Одним із основних психолого-педагогічних понять для виділення різних типів сімейного виховання є стиль батьківського ставлення, чи стиль виховання – узагальнені, характерні, неспецифічні способи спілкування батька з дитиною, це образ дій по відношенню до дитини. Оптимальна батьківська позиція (ставлення) повинна відповідати трьом головним вимогам: адекватність, гнучкість і прогностичність.

Адекватність позиції дорослого базується на реальній точній оцінці особливостей своєї дитини, на вмінні побачити, зрозуміти і поважати її індивідуальність. Знання і врахування можливостей і здібностей дитини – найважливіша умова успішності розвитку.

Гнучкість батьківської позиції розглядається як готовність і здатність змінювати стиль спілкування, способи впливу на дитину в міру її дорослішання і в зв'язку з різними змінами умов життя сім'ї.

Прогностичність позиції виражається в її орієнтації на «зону найближчого розвитку» дитини, на завданні завтрашнього дня; це попереджуюча ініціатива дорослого, яка спрямована на зміну спільного підходу до дитини з урахуванням перспектив її розвитку.

За концепцією Ж. Піаже, у віці від 11-12 років і до 14-15 років здійснюється остання фундаментальна децентрація – дитина звільняється від

конкретної прив'язаності до об'єктів, що перебувають у полі сприйняття і починає розглядати світ з точки зору того, як його можна змінити. У цьому віці, згідно Ж. Піаже, остаточно формується особистість, будується програма життя [5].

Дослідження вченої І. С. Булах свідчать про те, що особистісне зростання підлітка визначають нові якісні зміни, переструктурування змісту, смислу і форм моральної самосвідомості. Якщо у змісті моральної самосвідомості домінуючим є нормативне «Я», то її структура набуває специфічних характеристик: у когнітивній складовій превалює моральна саморефлексія, емоційній – нормативно-ціннісне самоставлення, поведінковій – моральна саморегуляція. Особлива роль в особистісному зростанні підлітка належить генезису різних форм його моральної самосвідомості. Такі її форми як почуття сорому, вини, совісті, честі, гідності та відповідальності, з одного боку, є глибинними, суб'єктивними утвореннями підлітка, з іншого боку – ці форми виступають засобами об'єктивації нормативного «Я» підлітка, через які відбиваються в його взаємодіях ціннісні ставлення до оточуючого світу і «світу» в самому собі [4].

За даними досліджень однією з найважливіших потреб перехідного віку стає потреба у звільненні від контролю й опіки батьків, а також від установлених ними правил і порядків. З факторів соціалізації найважливішою була і залишається батьківська родина як первинний осередок суспільства, вплив якого дитина випробує раніш усього, коли він найбільш сприйнятливий. Сімейні умови, включаючи соціальний стан, рід занять, матеріальний рівень і рівень освіти батьків, значною мірою визначають життєвий шлях дитини. Крім свідомого, цілеспрямованого виховання, що дають батьки, на дитину впливає уся сімейна атмосфера, причому ефект цього впливу накопичується з віком, переломлюючи в структурі особистості [3].

До компонентів інтегральної психологічної структури батьківства є батьківське ставлення. Батьківське ставлення – відносно стабільне явище, зміст якого включає амбівалентні елементи емоційно-ціннісного ставлення та може змінюватися у певних межах (О. О. Бодальов, В. В. Столін). Батьківське ставлення реалізується, зокрема, у регулюванні емоційної дистанції. Зазвичай дистанціювання здійснюється несвідомо (І. Ю. Хамітова).

Вчені описують різні варіанти батьківських позицій, установок, ставлення. А. Я. Варга виділяє симбіоз (надмірна емоційна близькість), авторитарність, емоційне відторгнення («маленький невдаха») [4].

В. М. Дружинін вважає, головною і єдиною специфічною функцією сім'ї є соціалізація дитини, а інші функції є додатковими і змінюються протягом століть. Також серед типів батьківського ставлення він виокремлює підтримку; дозвіл; пристосування до потреб дитини; формальне почуття обов'язку при відсутності справжньої цікавості до дитини; непослідовну поведінку [7].

В. В. Бойко виділив у дитячих потребах два плани: суспільний – це установки батьків, які відповідають тому соціально-історичного типу сім'ї, який склався на цей час у суспільстві; індивідуальний – ступінь любові до дітей, який властивий суб'єкту як носію засвоєних суспільних норм, настанови відносно дітей взагалі.

А. С. Макаренко виділяв типи ставлення - це авторитет любові, доброти, поваги та авторитет пригнічення, відстані, педантизму, підкупу. Позиції-шаблони, які нищать сімейні, в тому ж числі і дитячо-батьківські взаємини: хитрий «миротворець»; «обвинувачувач»; розрахунковий «комп'ютер»; збитий з пантелику, «який відволікається»[3].

Вчений О. В. Петровський у своєму дослідженні виділяє наступні стилі батьківського виховання: демократичний, контролюючий, змішаний.

А. С. Співаковська виділяє три спектри взаємин, які складають любов батьків до своєї дитини: симпатія-антипатія, повага-зневага; близькість-віддаленість. Поєднання цих аспектів стосунків дозволяє описати деякі типи батьківської любові. Образ дитячо-батьківських взаємин на полюсі підлітка і «очима підлітка» стає найважливішою умовою їх трансформації і розвитку.

Найчастіше в психолого-педагогічних дослідженнях для визначення, аналізу батьківського ставлення використовуються два критерії: контроль і теплота. Терміном «батьківський контроль» позначають ступінь вираженості у батьків заборонних тенденцій. Батьки, які обмежують свободу своїх дітей, активно насаджують правила і стежать за тим, щоб дитина підкорялася і виконувала свої обов'язки. В протилежність цьому батьки, для яких заборонні тенденції не характерні, менше контролюють дітей, пред'являють до них менше вимог, накладають менше обмежень на їх поведінку і емоції, які вони виражають. Терміном батьківська теплота позначається кількість любові і схвалення, що демонструється батьками. Мати і батько, що ставляться до своїх дітей з теплотою і турботою, часто посміхаються їм, хвалять їх і підтримують[2].

Різні співвідношення ступеня контролю і теплоти утворюють авторитетний, авторитарний та ліберальний стилі ставлення батьків до дитини.

Авторитетний тип батьківської поведінки поєднує високий рівень контролю із теплотою, прийняттям і підтримкою зростаючої автономії своїх дітей. І якщо певні обмеження щодо поведінки дітей накладаються, їм пояснюються смисл і причини цих обмежень. Ці причини і рішення не видаються дітям несправедливими, вони спокійно із ними погоджуються. Авторитетні батьки готові вислухати заперечення своїх дітей і поступитись, якщо це буде доречно.

Діти авторитетних батьків адаптовані найкраще. Вони більш упевнені у собі, повністю себе контролюють і соціально компетентні. З часом у цих дітей розвивається висока самооцінка, у школі вони вчаться набагато краще, ніж діти, виховані батьками з іншими стилями поведінки.

Авторитарний стиль відображає форму і напрямок контролю за поведінкою дитини, у батьківському відношенні чітко проглядається авторитаризм. Батьки вимагають від дитини беззастережного послуху і дисципліни. Вони намагаються нав'язати дитині в усьому свою волю, не в змозі прийняти її точку зору. За прояв свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями. Жорстко-авторитарний стиль притаманний батькам, які зловживають фізичними покараннями. До такого стилю взаємин більше схильні батьки, які прагнуть за будь-якого приводу застосувати силу щодо дитини, які вважають, що існує лише один ефективний виховний прийом: фізична розправа. Діти зазвичай у подібних випадках виростають агресивними, жорстокими, прагнуть ображати слабких, маленьких, беззахисних [7].

Ліберальні батьки – повна протилежність авторитарним: вони майже або зовсім не обмежують поведінки дітей. У такій ситуації діти практично позбавлені батьківського керівництва. Навіть якщо вчинки дітей сердять і виводять із рівноваги, ліберальні батьки намагаються стримати свої почуття. Більшість із них настільки захоплюються демонстрацією безумовної любові, що припиняють виконувати безпосередні батьківські функції, зокрема встановлювати необхідні заборони для своїх дітей. Д. Бомрінд вважає, що ліберальні батьки ставляться до дітей із сердечністю й душевною теплотою, приймають їх такими, якими вони є.

Е. Маккобі і С. Мартін виокремили ще четвертий, індіферентний тип батьківської поведінки, який відрізняється низьким контролем за поведінкою дітей і відсутністю теплоти й сердечності до них. Батьки не встановлюють обмежень для своїх дітей або через недостатність інтересу й уваги, або у результаті того, що турботи повсякденного життя залишають їм мало сил на виховання дітей. У випадку, коли потурання поєднується із відкритою неприязню, дитина відкрито дає волю своїм руйнівним імпульсам. Більшість неповнолітніх правопорушників виховувалися саме у таких сім'ях [7].

Виникнення у дітей різного типу порушень у поведінці, пов'язаних із сімейним середовищем, свідчить про зниження виховної функції сім'ї, батьків. До негативних наслідків відхилень у сімейному вихованні слід віднести злочинність, соціальний паразитизм, дармоїдство, азартні ігри, алкоголізм, наркоманію, розумову недорозвиненість, психічні захворювання та інші патологічні явища, джерелом яких у більшості випадків є середовище, яке оточує дитину в сім'ї.

А. С. Співаковська виділяє 8 джерел порушень виховання:

1) Розширення сфери батьківських почуттів – обумовлює такі порушення виховання як потураюча і домінуюча гіперпротекція.

2) Перевага в підлітку дитячих якостей – обумовлює стиль виховання «потураюча гіперпротекція». У батьків спостерігається прагнення ігнорувати

підростаючих дітей, стимулювати у них збереження таких дитячих якостей, як безпосередність, наївність, грайливість.

3) Виховна невпевненість батька – обумовлює потураючу гіперпротекцію, або просто знижений рівень вимог до дитяти. Відбувається перерозподіл влади в сім'ї між батьками і дітям на користь останнього.

4) Фобія втрати дитини – обумовлює потураючу або домінуючу гіперпротекцію. Батьки випробовують підвищену невпевненість, страх помилитися, перебільшують свої уявлення про «крихкість», хворобливість дитини. Джерела такого відношення – довге чекання народження дитяти, перенесені їм важкі захворювання.

5) Нерозвиненість батьківських відчуттів – може обумовлювати такі порушення виховання як гіпопротекція, емоційне відкидання, жорстоке звернення. Причиною нерозвиненості батьківських відчуттів може бути відкидання самого батька в дитинстві його батьками, або особові особливості батька, наприклад, шизоїдність.

6) Проекція на дитину власних небажаних якостей – обумовлює емоційне відкидання або жорстоке поводження з дитиною. Причиною такого ставлення часто буває те, що батько як би бачить в дитині риси вдачі, які не хоче визнати в самому собі.

7) Винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання – може обумовлювати суперечливого типу виховання, який є поєднанням потураючої гіперпротекції з боку одного батька з відкиданням або домінуючою гіперпротекцією іншого.

8) Зрушення в установках батька по відношенню до дитини залежно від його статі – обумовлює або потураючу гіперпротекцію, або емоційне відкидання [3].

На думку Е. Т. Соколової та В. В. Століна, існує декілька типів неадекватного батьківського (материнського) ставлення до підлітка.

1) Ставлення матері до сина-підлітка як до такого, який «заміщає» чоловіка: вимога активної уваги до себе, турботи, нав'язливе бажання перебувати постійно в товаристві сина, бути в курсі його інтимного життя, прагнення обмежити його контакти з однолітками.

2) Гіперопіка та симбіоз характеризуються нав'язливим бажанням матері утримати, прив'язати до себе підлітка, позбавити його самостійності через можливе нещастя в майбутньому.

3) Виховний контроль за допомогою штучного позбавлення любові. Поведінка дитини, що не задовольняє батьків, карається тим, що демонструється, «він такий не потрібний, мама такого не любить». Слухняність досягається ціною знецінення «Я» підлітка, збереження примітивної прихильності батьків до нього.

4) Виховний контроль за допомогою виклику відчуття провини полягає в тому, що дитина, яка порушила заборону, називається батьками «невдячною», такою, яка «зрадила батьківську любов» тощо [11].

Вивчення впливу батьківського ставлення на формування характеру дитини, зокрема, взаємозв'язок девіантної поведінки підлітків та стилів внутрішньо сімейних взаємостосунків, вивчалися у працях таких психологів, як І. А. Василенко, О. О. Папір. О.І Нікітіна вивчала вплив типу сім'ї на розвиток акцентуацій характеру підлітка [9].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підлітковий вік у сучасній психологічній літературі оцінюється як один з критичних періодів розвитку. Він пов'язаний з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності, системі взаємостосунків індивіда. Почуття дорослості, претензії підлітка на нові права поширюються на всю сферу стосунків з дорослими, що чітко проявляється в причинах конфліктів з ними. Протест і непокоря підлітка є засобом, за допомогою якого він хоче досягти зміни типу стосунків з дорослими. Тобто, на початку підліткового періоду в зв'язку з проявом у підлітка уявлення про себе як дорослого і потреби у визнанні його дорослості оточуючими виникає цілком нова проблема – проблема рівноправності.

Ставлення батьків до дитини має особливе значення під час вікових криз розвитку, зокрема, підліткового віку. Слід зауважити, що характер дитячо-батьківських взаємин обумовлює розвиток емоційної сфери дитини. Батьківське ставлення, стиль виховання, характер поведінки батьків із дитиною суттєво впливають на особливості розвитку дитини, формування її особистості, рис характеру.

Батьківське ставлення – це цілісна система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в поводженні з нею, особливостей сприйняття та розуміння характеру дитини, її вчинків та почуттів.

Взаємини батьків та дітей, характер родинного спілкування, типи батьківського ставлення є потужним фактором розвитку дитини. Вказаний фактор особливо стає важливим під час критичних періодів життя, зокрема в період підліткового віку.

Сучасні батьки мають володіти здатністю до рефлексії на індивідуальні і вікові особливості дитини, готовністю до свідомого пошуку найбільш ефективного стилю її індивідуального виховання. Саме у наш час так багато можливостей навчатися і рухатись у виробленні власного неповторного стилю, культури сімейного виховання.

### Список використаних джерел

1. Аметова Є. Р. Про значення сім'ї у формуванні вільної особистості дитини. *Педагогіка і психологія*. № 2. 2006. С.36-43.
2. Божович Л. І. Етапи формування особистості в онтогенезі. Психологія особистості. Хрестоматія. Самара: Бахрах-М, 2000. 243с.
3. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: [Курс лекцій]. Київ : МАУП, 2001. 95 с.



4. Варга А. Я. Типи неправильного батьківського ставлення: автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд.психол. наук: 19.00.07. Москва, 1987. 12 с.
5. Гаміна Т.С., Гончар О. Ю. Педагогіка сімейного виховання. Київ, 2006. 239 с.
6. Колесов В. І. Стреси дітей у сімейних конфліктах та пошук шляхів їх зняття. *Світ психології*. №4, 2008. С. 120-127.
7. Копець Л. В. Психологія особистості. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 458 с.
8. Кравченко Т. «Життєві сценарії» сім'ї та їхній вплив на соціальний розвиток особистості. *Педагогіка і психологія*. № 1-2. 2002. С. 61.
9. Нікітіна О. І. Вплив типу сім'ї на розвиток акцентуації характеру дитини. *Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика*. Київ: Миленіум, 2002. С. 256-262.
10. Ларіонова В. Гармонія сімейних стосунків. *Психолог*. №5. 2009. С. 23.
11. «Популярна психологія для батьків» / під.ред. Бодальова О.О. Москва. 1988. 348 с.

УДК 159.923-057.17

**Сабадаш Андрій Миколайович**

*магістрант 2 року навчання  
спеціальність 053 Психологія*

**Ніколаєв Леонід Олегович**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА**

**Анотація.** *Стаття присвячена теоретичному та емпіричному дослідженню психологічних особливостей лідерських якостей керівника організаційних структур. Теоретично систематизовано ключові лідерські якості особистості. Емпірично встановлено психологічні особливості лідерських якостей керівників організацій.*

**Ключові слова:** *лідер, керівник, організація, лідерські якості, мотивація до успіху, комунікативні й організаторські схильності, самоефективність, суб'єктивний контроль, екстернальність, інтернальність.*

**Актуальність дослідження.** Тема лідерства стає все більш популярною у всьому світі. І це зрозуміло: все більше компаній усвідомлюють, що ефективність і успішність їхньої діяльності залежать від того, наскільки сильний їх лідерський потенціал.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням феномену лідерства, з'ясуванням його природи і умов формування займалася плеяда вчених: І. Волков, В. Гончаров, Є. Кузьмін, Н. Мараховська, Б. Паригін, Л. Уманський. У зарубіжній науці накопичено значний доробок з проблеми лідерства завдяки працям Е. Богардус, А. Джордан, К. Левін, О. Тед, Р. Трайс, Ф. Фідлер, П. Херсі та ін. Розвиток особистісних якостей лідера досліджували Д. Алфімов, Ф. Ільсов, А. Сосланд та ін. [2]. Класифікацію лідерства зроблено науковцями Т. Бендас, І. Яценко, співвідношення лідерства й керівництва вивчено Б. Паригіним, О. Савельєвою, стилі лідерської діяльності схарактеризовано С. Гармаш, І. Полонським, О. Уманським та ін.

**Мета статті** полягає у дослідженні психологічних особливостей лідерських якостей керівників організаційних структур.

**Виклад основного матеріалу.** Ключову роль в організації займає керівник, який в ідеалі повинен бути й її лідером. Визначення поняття «лідер», вслід за О. М. Кокуном, ми розуміємо його як члена групи, що виконує основну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємостосунків, за яким група визнає право приймати рішення в значущих ситуаціях, яким добровільно підкоряються всі члени групи.

Лідерські якості – це особистісні якості, які забезпечують ефективне лідерство – індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і призводять до досягнення мети [2].

Проаналізуємо переліки основних лідерських якостей, які виділяють різні дослідники. М. Рожков визначає наступні основні якості лідера-організатора: здатність керувати собою, в повній мірі використовувати свій час, енергію, вміння долати труднощі, виходити їх стресових ситуацій і т. п. ; наявність чітких цілей, розуміння реальності поставлених цілей і оцінка просування до них; вміння вирішувати проблеми, виокремлювати головне і другорядне, оцінювати варіанти, прогнозувати наслідки, оцінювати і розподіляти ресурси; творчий підхід до вирішення управлінських завдань, вміння генерувати ідеї, готовність до нововведень; знання особливостей організаторської та організаційної діяльності, вміння керувати людьми, мотивувати і стимулювати їх на роботу, вміння працювати з групою; наявність специфічних організаторських якостей особистості та ін. [4].

У працях Л. Уманського наводяться загальні та специфічні якості лідера. Під загальними розуміються якості, якими можуть володіти і не лідери, але які підвищують ефективність лідера. У число специфічних якостей лідера входять: організаторська проникливість – тонка психологічна вибірковість, здатність зрозуміти іншу людину, проникнути в його внутрішній світ, знайти для кожної людини його місце в залежності від

індивідуальних особливостей; здатність до активного психологічного впливу – різноманітність засобів впливу на людей в залежності від індивідуальних якостей, від ситуації, що склалася; схильність до організаторської роботи, лідерської позиції, потреба брати на себе відповідальність [5].

У 1974 р. Р. Стогдилл проаналізував результати сотень характерологічних досліджень, накопичених за останні 70 років, і запропонував наступні особистісні характеристики успішного лідера: впевненість в собі і цілісність особистості; активність і готовність (прагнення) до виконання завдань; рішучість і наполегливість у досягненні цілей; сміливість і оригінальність при вирішенні проблем; прагнення проявити ініціативу в соціальних ситуаціях; готовність відповідати за наслідки своїх рішень і вчинків; вміння знімати міжособистісне напруження, терпимість і стійкість по відношенню до труднощів; здатність впливати на поведінку інших людей і вміння організовувати їх взаємодію в спільній діяльності, підпорядковуючи їх виконання конкретного завдання [6].

А. Лоутон і Е. Роуз в 1987 р за підсумками семінару керівників, що відбувся в Лондоні, запропонували наступні десять якостей, що підвищують ефективність організаційного лідера: далекоглядність; вміння визначати пріоритети; вміння мотивувати послідовників; володіння мистецтвом міжособистісних відносин; політичне чуття; стійкість і непохитність перед опонентом; харизма; здатність йти на ризик, а також делегувати повноваження послідовникам; гнучкість; рішучість і твердість, коли цього вимагають обставини [3].

У структурі лідерських якостей організаційних лідерів О. Евтихєв виділяє чотири основні компоненти: 1. Індивідуально-особистісний – включає комплекс особистісних і професійних якостей. 2. Соціально-психологічний – включає якості, які проявляються в стосунках з іншими людьми. 3. Організаційно-управлінський – включає якості, затребувані в контексті організаційних взаємовідносин з підлеглими. 4. Перцептивно-лідерський – включає якості, які приписує лідеру група [1].

В емпіричному дослідженні психологічних особливостей лідерських якостей керівників організаційних структур нами застосовувалися наступні методики: «Діагностика лідерських здібностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницький); методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса; «Методика діагностики комунікативних і організаційських схильностей – КОС» В. Синявського і Б. Федоришина; «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема; методика «Рівень суб'єктивного контролю» Д. Роттера.

За допомогою методики «Діагностика лідерських здібностей» Е. Жарикова і Е. Крушельницького нами було досліджено лідерські здібності керівників організаційних структур. Було встановлено, що більшості опитаних властиві середній і високий ступінь вираженості лідерських якостей, менше відсоткове співвідношення має слабка вираженість лідерських якостей і диктаторство. Відсоткове співвідношення ступеня вираженості лідерських якостей представлено на рис. 1.

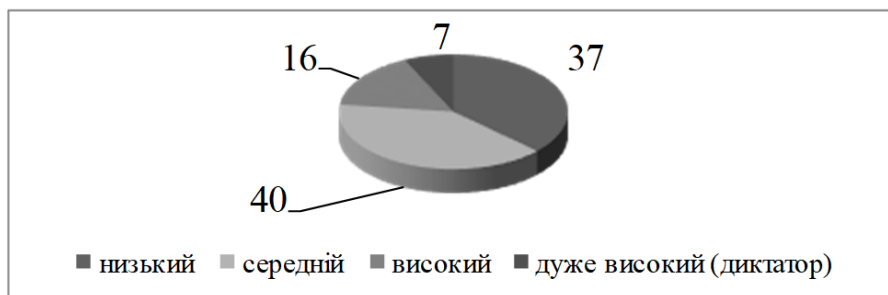


Рис. 1. Рівні вираженості лідерських здібностей у керівників організаційних структур

Так, результати діагностики лідерських здібностей показали, що у більшості респондентів (37 %) – низький ступінь вираженості лідерських якостей. Середній ступінь вираженості лідерських якостей, відзначається у 40 % опитаних. Це свідчить про те, що такі досліджувані менш активні, не проявляють ініціативу, не беруть участі в житті колективу. Високий показник склав – 15 %, а лідери, схильні до диктату (дуже високий) – 7 % опитаних.

Далі ми розглянемо результати дослідження тесту на оцінку сили мотивації до досягнення мети, до успіху як показників лідерських здібностей керівників. Ми використали тест Т. Елєрса. Отримані нами результати допомогли зрозуміти нам установку керівників на перемогу та рівень їхнього страху перед невдачею, що проявляється в тому, що людина завжди напружена, працює в хронічному стресі і намагається діяти «за правилами» або своїм уявленням про роль, яку вона повинна відігравати в колективі. Результати за методикою представлені на рис. 2.



Рис. 2. Рівні вираженості мотивації до успіху у керівників організаційних структур

Високий рівень по тесту був відзначений у 25 % опитаних керівників, середній – у 48 % респондентів, низький – у 33 % досліджуваних. Ці дані свідчать про те, що більшість опитаних керівників хоча і мають установку на успіх і перемогу, проте вона не яскраво виражена, має середній ступінь прояву. Разом з цим достатню кількість респондентів (33 %) має низький рівень мотивації до успіху. І лише 22 % рішуче націлені на успіх.

Наступним ми здійснили дослідження комунікативних і організаторських умінь як показників лідерських здібностей керівників. Дослідження цього компонента здійснювалося за допомогою методики «Комунікативні та організаторські схильності» – КОС В. Синявського і Б. Федоришина. Методика дозволила нам виявити такі комунікативні та організаторські схильності керівників організаційних структур, як вміння чітко і швидко встановлювати ділові й товариські контакти з людьми, прагнення розширювати контакти, участь у групових заходах, вміння впливати на людей, прагнення проявляти ініціативу і ін.

Комунікативні вміння у випробовуваних були розподілені між наступними рівнями: низький, нижче середнього, середній, високий і дуже високий (див. рис. 3).

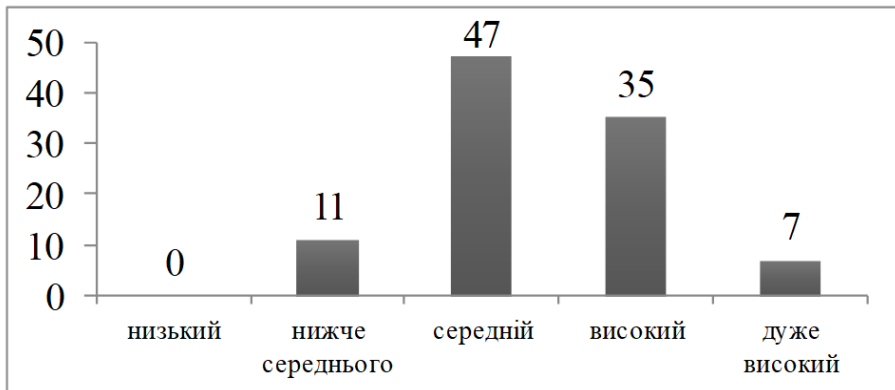


Рис. 3. Рівні вираження комунікативних здібностей у керівників організаційних структур

Дуже високий рівень виявлено у 7 % респондентів – вони відчують потребу в спілкуванні. Переважання високого рівня комунікативних умінь відмічено у 35 % керівників. Випробовувані як правило, не розгублюються в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло знайомих, займаються громадською діяльністю.

Що стосується опитаних керівників із середнім рівнем комунікативних умінь, то він був відзначений у 47 % респондентів, що свідчить про прагнення до контактів з людьми, спілкування і відстоювання

власної думки. Рівень нижче середнього був відзначений у 11 % досліджуваних – вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скучно в новій компанії; воліють проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства; відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми і при виступі перед аудиторією; погано орієнтуються в незнайомій ситуації; не відстоюють свою думку і важко переживають образи. Низький рівень не був зафіксований.

Організаторські вміння, були розподілені між наступними рівнями: низький, нижче середнього, середній і високий. Наочно результати за рівнем організаторських схильностей представлені на рис. 4.

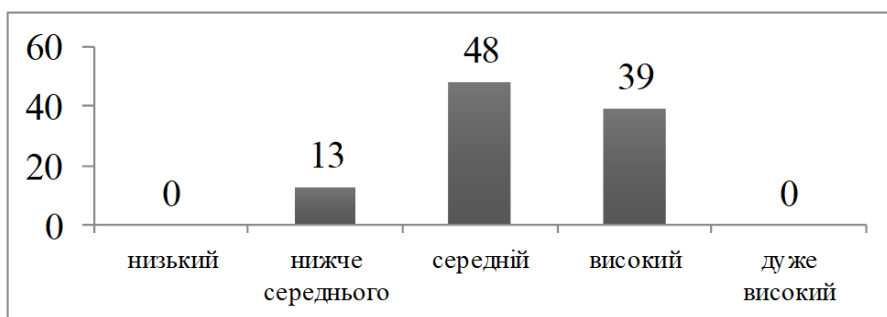


Рис. 4. Рівні вираження організаторських здібностей у керівників організаційних структур

Дуже високий рівень у респондентів не спостерігається. Переважання високого рівня організаторських умінь відзначено у 39% опитаних. Вони із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів і здатні приймати самостійні рішення. Що стосується респондентів із середнім рівнем організаторських умінь, то він був відзначений у 48 %. Це свідчить про те, що такі керівники планують свою роботу, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Рівень нижче середнього був відзначений у 13 % опитаних. Прояв ініціативи в суспільній діяльності вкрай знижено; у багатьох справах випробовувані вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень. Низький рівень не був зафіксований.

Наступною нами була використана методика «Шкала самооефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема. Методика застосовується для вивчення самооефективності – впевненості (переконань) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самооефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях.

Як бачимо з рис. 5, високий рівень самоефективності виявлено лише у 6 % респондентів. Для респондентів з високим рівнем самоефективності характерним є адекватне оцінювання власних здібностей, почуття впевненості у собі, оптимістичні погляди на життя, уміння ставити перед собою складні, але реалістичні завдання і вирішувати їх. Оцінка власної ефективності впливає на те, скільки зусиль докладе особистість у разі досягнення мети, як довго буде протистояти труднощам.



Рис. 5. Рівні вираження самоефективності у керівників організаційних структур

Самоефективність вища за середню виявлена у 23 % опитаних. Середній рівень самоефективності представлено у 45 % керівників організаційних структур. Досліджувані з середнім рівнем самоефективності сподіваються на успіх, але невпевненість у своїх здібностях призводить до неможливості досягнення поставленої мети і подолання перешкоди, що призводить до зниження самоповаги, появи депресії, а, відтак, й до застосування захисних механізмів, таких як уникнення або мінімізація негативних, травмуючих переживань.

Самоефективність нижча за середню – у 12 % респондентів. Низький рівень самоефективності представлено у 12 % досліджуваних. Типовими проявами низького рівня самоефективності є занижена оцінка своїх здібностей, песимістичні погляди щодо власного особистого життя, професійного зростання, руйнація життєвих планів, незадоволеність власним становищем у суспільстві, тривожність, депресія і, як наслідок, стан загальної невизначеності.

Рівень відповідальності керівників ми досліджували через встановлення рівня локусу контролю за методикою Д. Роттера. Дана методика дозволяє виявити особистісні характеристики, що описують те, в якій мірі людина відчуває себе активним суб'єктом власної діяльності, а в якій – пасивним об'єктом дії інших людей і зовнішніх обставин. Результати представлені на рис. 6.

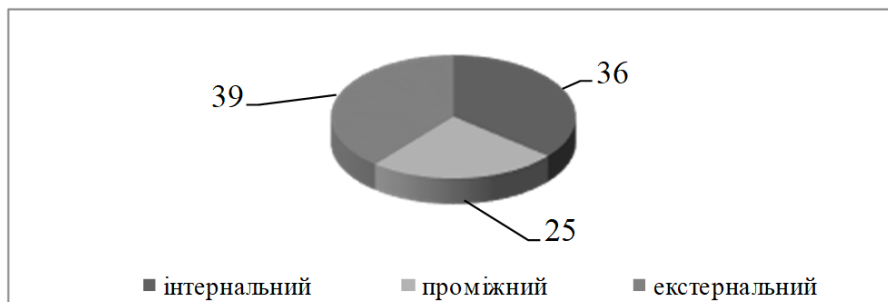


Рис. 6. Особливості локусу контролю у керівників організаційних структур

За локалізацією контролю над значущими подіями 36 % досліджуваних керівників відносяться до інтернального типу, 39 % – до екстернального типу, а 25 % досліджуваних знаходяться на межі між інтернальним і екстернальним типами.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, лідерські якості – це сукупність психологічних якостей, умінь і здібностей взаємодіяти з групою, які здатні забезпечити успішне виконання лідерських завдань і функцій. Вони одночасно є продуктом індивіда і суспільства: індивіди, що володіють унікальним набором властивостей, конструюють лідерські ролі та функції і відтворюють лідерство як процес соціального управління, структури якого існують в суспільстві і присвоюються через його інститути.

Отримані результати емпіричного дослідження свідчать про те, що більший кількості респондентів властива низька і середня вираженість лідерських якостей, середній і високий рівні комунікативних і організаційних схильностей, середній рівень самоефективності та екстернальний тип локусу контролю. Однак, нами було виявлено значна кількість респондентів з низьким рівнем зазначених лідерських якостей, що потребує корекції.

### Список використаних джерел

1. Евтихийев О. В. Лидерство и руководство. Тренинг развития лидерских качеств: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2005. 136 с.
2. Кокун О. М. *Чинники розвитку лідерських якостей курсантів. Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць* (14(ч1)). С. 146-152.
3. Лоутон А., Роуз Э. Организация и управление в государственных учреждениях. Москва, 1993.
4. Рожков М. И. Теория и практика развития самоуправления в ученических коллективах. Москва: Просвещение, 1990. С.86.
5. Уманский А. Л. Педагогические условия и средства стимулирования лидерства в детских и юношеских коллективах. Кострома, 1994. 124 с.
6. Stogdill R.M. Handbook of Leadership. A survey of theory and research. N.Y., 1974. P.81.



УДК 159.942-053.67

Скляренко Сергій Русланович  
магістрант 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Ніколаєв Леонід Олегович  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню феномену емпатії. Представлено результати теоретичного вивчення зазначеної проблеми: систематизовано аспекти і напрямки вивчення явища емпатії, різні трактування самого поняття, її структурні компоненти. Висвітлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей емпатії особистості у період дорослішання.

**Ключові слова:** емпатія, період дорослішання, підлітковий вік, емпатійні тенденції, емпатійні здібності, емоційне відшукування, емоційний інтелект.

**Актуальність дослідження.** Період дорослішання припадає на підлітковий вік. Підлітковий період є одним з найважливіших етапів життя людини, який багато в чому визначає подальшу її долю. Цей період також є одним з найбільш складних. У цей час формуються стійкі форми поведінки, способи емоційного реагування і прояву почуттів. І від того, як саме вони складуться у підлітковому віці, буде залежати, якою особистістю підліток буде у більш зрілому віці.

Проблема дослідження емпатії у період дорослішання є актуальною, так як підлітковий вік є сенситивним для формування емпатії. У цьому віці більше, ніж в будь-якому іншому, відзначається замученість у переживання, пов'язані з милосердям, співчуттям, зі здатністю жертвувати своїми цінностями, потребами заради інших. Однак підлітковий вік також характеризується емоційною нестійкістю, що є бар'єром на шляху формування даного процесу [3].

Емпатія є однією з необхідних умов побудови міжособистісних стосунків у підлітковому періоді. Розвиток емпатії у підлітковому віці має важливе значення, оскільки моральні цінності, нові погляди на життя і відносини з іншими людьми, життєві перспективи інтенсивно розвиваються. Підліток знаходиться в процесі безперервного пошуку свого «Я», що характеризується нестійкістю, яка виявляється в зміні якостей. Так активність

змінюється слабкістю і пасивністю, самовпевненість сором'язливістю, егоїзм може переходити в емпатію й альтруїзм, веселий настрій змінюється апатією і т.п.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У різний час до питання про особливості емпатії зверталися зарубіжні вчені (А. Валлон, Л. Мерфі, М. Хоффман, П. Массен, Н. Айзенберг) і вітчизняні фахівці (Т. Гаврилова, В. Зінківський, Г. Михальченко, Л. Сивицька, В. Кузьміна, І. Юсупов, М. Осорина). Вони розглядали такі аспекти емпатії: поняття, структуру, рівні розвитку, особливості прояву. Особливу увагу приділяють дослідженню емпатії в підлітковому віці. Проблемами підліткового віку займалися Д. Фельдштейн, Л. Божович, В. Мухіна, Л. Виготський, Т. Драгунова, М. Кая, А. Фрейд, Б. Волков і т.д.

Незважаючи на те, що в сучасній науці широко представлені дослідження емпатії, інтерес її вивчення в підлітковому віці не втрачає своєї актуальності. Складність вивчення особливостей прояву емпатії у підлітків обумовлюється виникненням протиріччя: у цьому віці відбувається безліч змін, що дозволяє вважати цей період сенситивним для розвитку емпатії, однак, підлітки характеризуються й емоційною нестійкістю, яка ускладнює результативність даного процесу [6].

**Мета статті.** Головною метою статті є здійснення теоретичного та емпіричного вивчення особливостей емпатії особистості у період дорослішання.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній психологічній науці емпатія вивчається у різних аспектах і напрямках. Розглядаються питання, що зачіпають: 1) природу емпатії як психічного явища; 2) зв'язок емпатії з егоїстичними й альтруїстичними тенденціями у поведінці людини; 3) роль зараження, індукції, умовних рефлексів, інтуїції в прояві емпатії; 4) форми прояву емпатії та способи їх фіксації; 5) функції емпатії у вихованні та розвитку особистості [2].

У зв'язку з цим існують і різні трактування самого поняття «емпатія». Під емпатією розуміють: психологічний процес, що дозволяє одній людині зрозуміти переживання іншої; діяльність людини, яка дозволяє певним чином будувати спілкування; особливий вид уваги до іншої людини; здатність, властивість особистості (емпатія як характеристика людини, емпатійність) [7].

Ми поділяємо погляди І. Юсупова, і під терміном «емпатія» маємо на увазі цілісний феномен, що пов'язує між собою свідому і підсвідому інстанції психіки, мета якого – «проникнення» у внутрішній світ іншої людини [8].

Багатозначність розгляду емпатії дослідниками дає підставу виділити в її структурі наступні компоненти:

1. Емоційний – здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани іншої людини: характеризується як пасивне співчуття, форма співучасті в емоційному стані партнера, за яким немає дієвого початку («я бачу, що йому погано»).

2. Когнітивний – здатність подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншого: характеризується сприйняттям і розумінням внутрішнього світу іншої людини, проявом співчуття («мені шкода його, мені небайдуже, що йому погано»).

3. Поведінковий – здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини; допомагаюча, сприятлива поведінка як відповідь на переживання іншого: характеризується як прагнення до надання дієвої допомоги («я допоможу, я спробую допомогти») [4].

Відповідно до цього нами було підібрано комплекс методів дослідження емпатії особистості у період дорослішання:

- методика «Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова;
- методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка;
- «Тест-опитувальник емоційного відгукування» А. Мехрабієна і Н. Епштейна;
- опитувальник «Емоційний інтелект» Н.Холла.

Рівень емпатії підлітків ми встановлювали за допомогою методики «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» І. Юсупова. Результати вивчення ми демонструємо на рис.1.

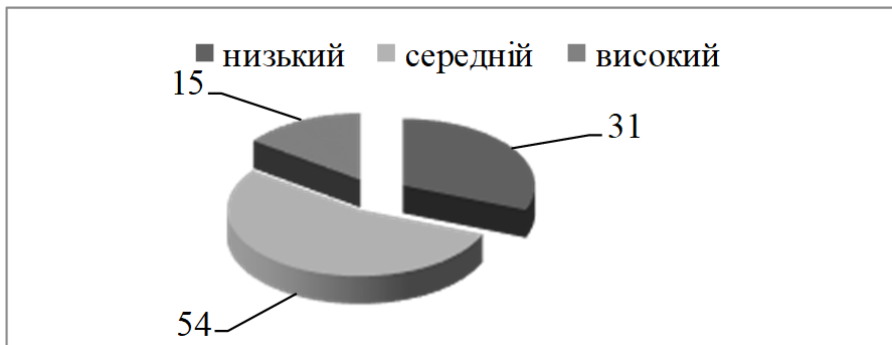


Рис.1. Рівні вираження емпатії підлітків за методикою І. Юсупова

Отже, у більшості підлітків виявлено середній рівень емпатії (54 %). Даний результат можна пояснити тим, що підлітковий вік є сенситивним для розвитку емпатії. Підлітки із середнім рівнем емпатії зазвичай судять про інших людей за їхніми вчинками, не звертаючи уваги на особисте враження, що склалося про людину, висловлює свою думку в компанії тільки тоді, коли впевнені в його прийнятті іншими. Такі підлітки в міжособистісних відносинах більш схильні судити про інших за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Їм не чужі емоційні прояви, але в більшості своїй вони знаходяться під самоконтролем. У спілкуванні такі випробовувані уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при зайвому впливові почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Вони вважають за краще делікатно не висловлювати свою точку зору, не будучи впевненим, що вона буде прийнята. При читанні художніх творів і перегляді фільмів частіше

стежати за дією, ніж за переживаннями героїв. Важко прогнозувати розвиток відносин між людьми, тому, трапляється, що вчинки інших виявляються для них несподіваними. У них немає розкнутості почуттів, і це заважає повноцінному сприйняттю людей.

Низький рівень мають 31 % підлітків. Для підлітків з низьким рівнем розвитку емпатії властиво відчувати труднощі у встановленні контактів з людьми, вони незатишно почувають себе у великій компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих часом здаються підліткам з низьким рівнем емпатійності незрозумілими і позбавленими сенсу. Вони віддають перевагу відокремленим заняттям конкретній справі, а не роботі з людьми. Такі випробовувані є прихильниками точних формулювань і раціональних рішень. Як правило, у таких підлітків мало друзів, а з тих, хто є, вони цінують більше за ділові якості і ясний розум, ніж за чуйність. Підлітки відчувають свою відчуженість, оточуючі не надто шанують їх увагою.

Високий рівень емпатії мають 15 % випробовуваних. Такі підлітки вміють вибачати навколишніх. Вони мало конфліктні, намагаються шукати компромісні рішення, адекватно реагують і здатні переносити критику на свою адресу. Крім перерахованих характеристик високий рівень емпатії передбачає чутливість до потреб і проблем оточуючих, почуття і інтуїція стоять на першому місці. З огляду на те, що емпатія передбачає внутрішню дискусію з самим собою, здатність повідомляти про свої переживання, як психічне особистісне утворення, досягнувши своєї вираженості в період пубертата, є надалі стимулятором просоціальної поведінки і альтруїзму. Виявлені підлітки з невідомим інтересом ставляться до людей. Їм подобається «читати» особи і «заглядати» в майбутнє, вони емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакти з оточуючими і знаходять спільну мову, намагаються не допускати конфлікти і знаходити компромісні рішення, добре переносять критику на свою адресу, в оцінці подій більше довіряють своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам.

Для виявлення рівня емпатійності студентів була обрана *методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей»* В. Бойка. Використання цієї методики дозволяє на практиці не тільки виявляти загальний рівень емпатії, а й показники сформованості окремих компонентів емпатії (див. рис. 2).

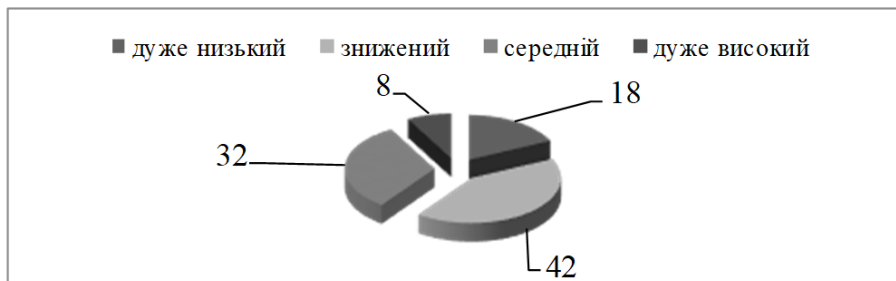


Рис. 2. Рівні вираження емпатійності підлітків за методикою В. Бойка

Відповідно до отриманих результатів, у 42 % респондентів виявлено знижений рівень емпатійних здібностей. У 32 % опитаних встановлено середній рівень емпатійних здібностей. Дуже низький рівень емпатійних здібностей притаманний 18 % досліджуваних, що вказує на можливі труднощі в їхній емоційно-моральній сфері. Незначуща кількість респондентів увійшли до розряду високоемпатійних, з дуже високим рівнем емпатійності – відповідно 8 %.

Також ми встановили значущість конкретного параметра (каналу) у структурі емпатії особистості у період дорослішання (див. рис. 3).

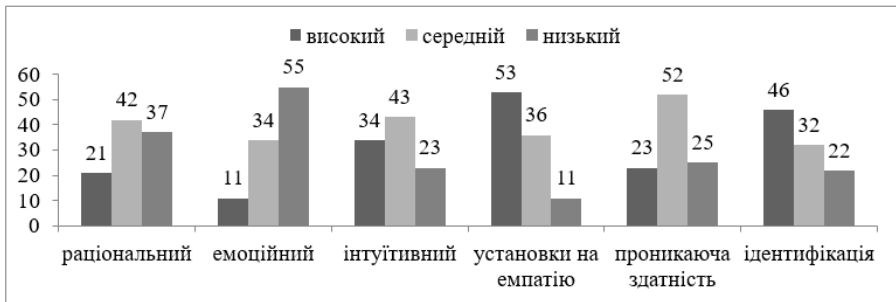


Рис.3. Рівні вираження конкретних параметрів (каналів) емпатії підлітків за методикою В.Бойко

Як ми можемо спостерігати, на рисунку 3 найбільш розвиненими каналами у досліджуваних підлітків є установка на емпатію, ідентифікація та інтуїтивний канали. Це вказує на те, що у досліджуваних різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості; на здатність респондентів бачити і передбачати поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. У них на рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. Вони мають розвинене уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань й поставити себе на місце партнера.

Найменш розвиненими каналами у досліджуваних підлітків є емоційний та раціональний канали.

У емпіричному дослідженні для діагностики здатності до емпатії було використано «Тест-опитувальник емоційного відгукування» А. Мехрабієна, Н. Епштейна.

Згідно результатів, представлених на рис.4, рівень емпатійних тенденцій у більшості респондентів – середній (близько 61 % всіх досліджуваних). У таких досліджуваних спостерігається середній рівень

емоційності, увага до думок і переживань інших людей – в основному стійка. За нормального стану здоров'я та внутрішнього душевного комфорту схильність відгукнутися на настрої інших людей, співчувати й співпереживати дітям і дорослим виявляється досить яскраво, але вибірково.

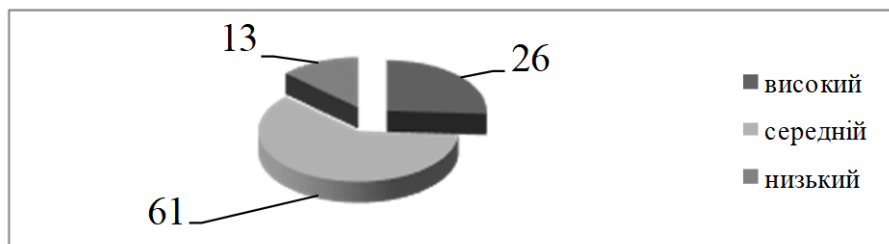


Рис. 4 . Рівні вираження емоційного відгукування підлітків за методикою А. Мехрабіана, Н. Епштейна

Близько 26 % всіх досліджуваних підлітків мають рівень емпатійності, вищий за середній, що є оптимальним показником. Для таких респондентів характерною є стійка схильність до співпереживання, співчуття; високий рівень чутливості й емоційного відгуку; правильні реакції на настрої інших людей, незалежно від статі і віку.

У 13 % досліджуваних виявлено низький рівень емпатійності, що проявляється через емоційну стриманість, загальмованість, часом черствість.

Також ми використали «Опитувальник емоційного інтелекту» Н. Холла для вивчення рівнів прояву інтегративного та парціальних показників емоційного інтелекту особистості у період дорослішання.

Згідно результатів дослідження за методикою Н. Холла, інтегративний рівень емоційного інтелекту особистості у період дорослішання перебуває на низькому рівні у 63 % респондентів (див. рис. 5). Високий рівень розвитку даного показника не зафіксований. Такий результат вказує на те, що переважна кількість підлітків мають низьку здатність розуміти ставлення особистості, що репрезентуються в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень.

Щодо парціальних показників емоційного інтелекту за даною методикою, серед усіх досліджуваних показників найбільш вираженим є показник емоційної обізнаності – 55 % респондентів мають середній рівень. Найменш вираженим є показник управління емоціями – 77 % досліджуваних мають даний показник на низькому рівні. Тобто, переважна кількість досліджуваних не здатні керувати своїми емоціями, є емоційно нестійкими. 50 % досліджуваних підлітків мають низький рівень вираження показника «Розпізнавання емоцій інших людей». 40 % – мають даний показник на середньому рівні.

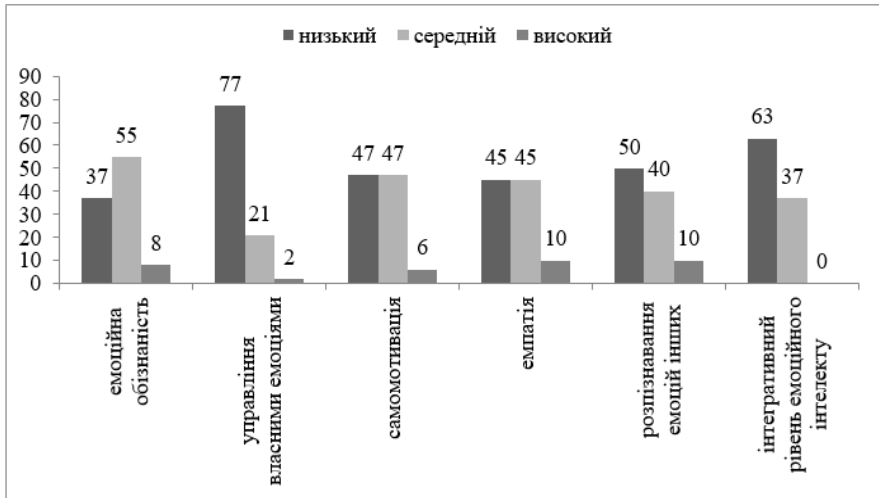


Рис. 5. Рівні вираження емоційного інтелекту підлітків за методикою Н.Холла

Щодо показників «Самотивації» та «Емпатії», то однакова кількість досліджуваних мають дані показники на низькому та середньому рівнях. Такий результат свідчить про дещо знижену здатність респондентів відчувати та розуміти як власні емоції, так і емоції та почуття інших людей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, на сьогоднішній день великого значення набувають дослідження, присвячені процесу становлення здатності до емпатії в підлітковому віці, оскільки саме в цей період розвитку людини найбільш яскраво проявляються всі її внутрішньоособистісні особливості, які вступають у взаємодію з соціумом в цілому та іншими людьми зокрема, а емпатія є однією з цих внутрішньоособистісних особливостей.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей емпатії особистості у період дорослішання показало: у більшості підлітків виявлено середній рівень емпатії, знижений рівень емпатійних здібностей; найбільш розвиненими каналами у досліджуваних підлітків є установка на емпатію, ідентифікація та інтуїтивний, найменш розвиненими – емоційний та раціональний канали; рівень емпатійних тенденцій у більшості респондентів – середній; інтегративний рівень емоційного інтелекту особистості у період дорослішання перебуває на низькому рівні, найбільш вираженим парціальним показником є показник емоційної обізнаності, найменш вираженим – показник управління емоціями.

### Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. Москва: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.
2. Вавринів О. С. Становлення поняття емпатії в психології. Теорія і практика сучасної психології. 2019. №2. Т.1. С.28-31.
3. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. (Исторический обзор и современные проблемы). *Вопросы психологии*. № 2. 1975. С. 147-158.
4. Журавльова Л. П. Методологічні засади дослідження емпатії людини. *Вісник Прикарпатського ун-ту. Філософські та психологічні науки*. Спец. випуск. 2008. С. 152–155.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 752 с.
6. Кирова М. А., Кувалдіна Е. А. Особливості емпатії у сучасних підлітків. *Науково-методичний електронний журнал «Концепт»*. 2015. Т. 32. С. 36-40. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/95544.htm>.
7. Пожарська Е. А. Розвиток емпатії у депривованих підлітків в процесі психологічного консультування. *Молодий вчений*. 2018. № 38 (224). С. 177-178. - URL: <https://moluch.ru/archive/224/52717/> (дата звернення: 18.10.2020).
8. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис....д-ра психол. наук. Санкт-Петербург. Гос. Ун-т. СПб., 1995. 252 с.



УДК 159.942:[364-78]-057.19

Стоцька Ірина Володимирівна  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 231 «Соціальна робота»

Попова Олена Вікторівна,  
доцент кафедри психології та соціальної роботи,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
м. Вінниця

## ОСОБЛИВОСТІ ВРАХУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ КЛІЄНТІВ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З БЕЗРОБІТНИМИ

**Анотація.** У статті розглянуті проблеми соціально-психологічної роботи з безробітними. Встановлено, що її специфіка залежить від емоційно-психологічного стану клієнтів, який здебільшого має негативні детермінанти. Запропоновані заходи по поліпшенню психічного здоров'я людей, що тимчасово втратили роботу.

**Ключові слова:** безробіття, служби зайнятості, емоційно-психологічний стан, психологічна консультація, моніторинг психологічного стану, інтенсивна психотерапія.

**Актуальність дослідження.** Проблема соціально-психологічних особливостей людей, які стали безробітними є відносно новою для української психології. Безробіття як соціальний феномен є одним з негативних побічних явищ, які виникли на тлі переходу нашої країни на рейки ринкової економіки. В Україні вперше на законодавчому рівні було визнано наявність безробіття у 1991 році з прийняттям Закону «Про зайнятість населення». Згідно статистичним даним рівень безробіття в Україні є одним з найвищих у Європі і має тенденції до збільшення. За даними Державної служби статистики у Півкварталі 2020 року рівень безробіття в Україні зріс до 9,9 % в порівнянні з 7,7 % «довоєнного» 2013 року. У той же час в Чехії цей показник був на рівні 2,1 %, у Німеччині – 3,1 % [5]. Безробіття негативно позначається на середній тривалості життя, стані здоров'я та рівні смертності, пристрасі до алкоголю та інших психоактивних речовин. Більш того, скорочуються не тільки дохід сім'ї, а й втрачається самоповага людини, виникають різного ступеня складності захворювання на нервовому ґрунті (виникають депресії) і спостерігається відчуття безнадії в завтрашньому дні. Все це ставить певні підвищенні завдання для соціальних служб країни, які покликані не лише ефективно допомагати громадянам знайти нове місце роботи, але й надавати певну соціально-психологічну допомогу безробітним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українські психологи та дослідники в сфері соціальної роботи здебільшого вивчають безробіття за такими напрямками: поведінкові стратегії безробітних (О. Киричук, С. Шароварська); особливості активності безробітного (О. Корчевна, Л. Матвієнко); професійне навчання та консультування безробітних (Я. Зелінська, В. Синявський, В. Скульська, З. Становських); питання професійної орієнтації та професійного самовизначення безробітних (Л. Бондарчук, Є. Єгорова, Н. Побірченко); особистісно-сислові детермінанти переживання безробітними професійних криз (О. Рудюк); організаційно-психологічні детермінанти адаптації безробітних на етапі професійної перепідготовки (В. Пасічна) тощо. Серед цих напрямів дослідження психологічних станів різних категорій безробітних є поки що не розвиненим і розглядається лише побічно в роботах зазначених вчених.

**Метою** нашої статті є вивчення психологічних особливостей прояву негативних емоційно-вольових станів безробітних та накреслення шляхів вдосконалення соціально-психологічної роботи служб зайнятості.

**Виклад основного матеріалу.** Безробіття – це соціально-економічне явище, при якому частина робочої сили (економічно активного населення) не зайнята у виробництві товарів і послуг. Безробітні поряд із зайнятими формують робочу силу країни. Згідно з визначенням американського соціолога К. Брайкера, безробіття – це явище в економіці, при якому частина економічно активного населення, яка бажає працювати, не може застосувати свою робочу силу [1, с.102]. У нашій країні безробітними вважаються працездатні громадяни, що не мають роботи і заробітку (трудового доходу), що проживають на території України, зареєстровані в органах служби зайнятості за місцем проживання з метою пошуку підходящої роботи, які шукають її і готові приступити до неї [3]. Безробітними не можуть бути визнані:

- громадяни, які не досягли 16-річного віку;
- громадяни, яким відповідно до законодавства призначена трудова пенсія зі старості або інвалідності, крім інвалідів III групи; ті, хто протягом 10 днів після звернення до служби зайнятості, відмовився від двох варіантів підходящої роботи, а вперше шукають роботу і не мають спеціальності (професії);
- після двох відмов від отримання професійної підготовки або від запропонованої роботи, у тому числі тимчасового характеру;
- особи, які представили документи, що містять завідомо неправдиві відомості для визнання їх безробітними; – працездатні громадяни, що проходять очний курс навчання [3].

Для створення ефективних умов забезпечення зайнятості, розв'язання адресних проблем безробітного і членів його сім'ї створено служби зайнятості, що здійснюють комплексне регулювання питань трудової сфери. Державна служба зайнятості України була створена в 1991 році відповідно до

Закону України «Про зайнятість населення в Україні» як організаційно самостійна служба на території України. Її регіональні представництва є структурними підрозділами відповідних органів виконавчої влади суб'єктів України і органів місцевого самоврядування. Держава також надає додаткові гарантії громадянам, які особливо потребують соціального захисту й відчувають труднощі в пошуку роботи. Розробляються і реалізуються цільові програми сприяння зайнятості населення. Створюються додаткові робочі місця й спеціалізовані організації (включаючи організації для праці інвалідів). Встановлюються квоти для прийому на роботу інвалідів. Організовується тимчасове працевлаштування неповнолітніх у віці від 14 до 18 років у вільний від навчання час, надаються послуги з професійної орієнтації, а також можливість навчання за спеціальними програмами [4].

Недостатня експериментальна вивченість негативних психічних станів безробітних визначає важливість та актуальність проведеного дослідження. Під час дослідження для отримання більш об'єктивних даних про реальні психічні стани безробітних проводилось комплексне обстеження 60 осіб у *Іллінецькому* районному центрі зайнятості (Вінницька область) за допомогою особистісних опитувальників. За віком обстеження безробітні розподілялися таким чином: – до 30 років – 21,3 %; – від 31 до 45 років – 73,3 %; – понад 45 років – 5,4 %.

Проведене дослідження у *Іллінецькому* районному центрі зайнятості виявило наявність двох видів агресивності у безробітних: спонтанної та реактивної. Високі показники першого виду агресивності (35,2 % осіб) свідчать про підвищений рівень психопатизації частини осіб, що створює передумови для імпульсивної поведінки. Насторожують дані про реактивну агресивність безробітних, як реакції на обставини (61,9 % осіб). Високий рівень агресивності було виявлено у 24,3 % обстежених осіб (від 46 до 55 балів), а занадто високий рівень – у 37,6 % безробітних (від 56 до 100 балів). При цьому помітна прогресуюча тенденція до росту кількості співробітників із занадто високим рівнем агресивності залежно від стажу служби в органах внутрішніх справ.

Також вивчалась стійкість безробітних до стресу, їхня схильність до стресового реагування на звичайні життєві ситуації. Так, 21,6 % від кількості обстежених осіб мають слабку захищеність до впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій. Вони невпевнені в собі, малоактивні, неініціативні. Настрій переважно не стійкий з рисами тривожності. 57,2 % мають середню захищеність до впливу стрес-факторів життєвих ситуацій. У непередбачених ситуаціях проявляють хитання, невпевненість, займають очікувальну позицію. І лише 21,2 % від загальної кількості обстежених осіб мають добру захищеність до впливу стрес-факторів життєвих ситуацій, яка ґрунтується на впевненості в собі, оптимістичності, активності. 43,2 % осіб схильні до стресового реагування на життєві ситуації, проте це реагування відображається у пасивно оборонному типі. Їм властива обережність,

наявність тривожності, скутості, невпевненості, ніяковості, вони відчують труднощі в соціальних контактах. Переважає мотивація на уникнення невдач. Такі особи проявляють слабку готовність до дії та прагнуть приховати від оточення дефекти свого характеру.

За допомогою опитувальника було виявлено, що 40,9 % обстежених осіб мають недостатню стабільність емоційного стану, часто у них мають місце коливання настрою. В критичних або конфліктних ситуаціях їм важко володіти собою й витіснити фактори, які викликають тривогу. У той час 39,8 % осіб мали нестійкий емоційний стан, який проявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції. Вони схильні до афективного реагування та істеричних реакцій в умовах стресу. У них спостерігаються труднощі в міжособистісних контактах. Можуть проявляти демонстративність поведінки, прагнення заперечувати труднощі соціальної адаптації, високочутливі до впливів середовища. Ігнорують негативні сигнали з боку оточення. Наведені дані спонукають до організації та проведення цілеспрямованої та систематичної індивідуальної та групової роботи психологів соціальної служби у формуванні у безробітних психологічної стійкості до емоційного стресу.

Опитування безробітних підтвердило домінування у них найбільш поширених з-поміж інших таких негативних станів вольових (апатія, невпевненість, пасивність) та афективних (агресія, депресія, емоційний стрес, психічна напруга, тривога), які викликаються специфічними умовами життєдіяльності. Зі зростанням стажу безробіття агресія, як стан, стимулює розвиток особистісної агресивності стосовно інших людей, стан реактивної тривоги переходить в особистісну тривожність, а стан пасивності формує пасивність як рису характеру, а згодом і життєву позицію особистості. У цілому накопичення негативно забарвлених психічних станів призводить до виникнення та закріплення в структурі характеру рис, які знижують адаптивні можливості особистості та ті, які руйнують її психічне здоров'я. У зв'язку з цим виникає нагальна необхідність у проведенні серед безробітних профілактичної та корекційної роботи, спрямованої на зняття негативних станів, пом'якшення дії їх руйнуючих факторів та збереження психічного здоров'я безробітних.

Психологічна підтримка безробітних повинна здійснюватися в рамках індивідуальної консультації. Вона необхідна тим безробітним, які перебувають у стані депресії зі зниженою активністю поведінки, песимістичним настроєм і поганим самопочуттям. Такі люди, як правило, відчують певні труднощі у спілкуванні як з близькими людьми й знайомими, так і з потенційними роботодавцями. Для роботи з такими клієнтами використовуються спеціальні психологічні прийоми й методи, аж до інтенсивної психотерапії. Після проведення консультацій з клієнтом обговорюється його конкретна життєва ситуація, виявляються його

можливості і схильності до тієї чи іншої діяльності, намічається план подальшого пошуку роботи. Це або пошук вакансій за попереднім фахом, або одержання суміжної або нової професії.

Повинна бути надана комплексна підтримка, що допомагає клієнтам розширити інформаційні можливості для працевлаштування, подолати комплекси, що склалися в результаті невдалих пошуків роботи, змінити стиль пошуку роботи, вміло подати роботодавцю свої професійні навички, грамотно оформити документи для працевлаштування [2, с. 26-32]. Інформаційна консультація надає клієнту докладну інформацію про наявність вакантних місць, про підприємства, де вони є, про відповідні цим вакансіям спеціальності, а також відомості про те, де можна пройти перенавчання і навчання. Професійне консультування включає в себе вивчення професійних інтересів, підвищення мотивації до праці, виявлення психологічних та психофізичних особливостей особистості, надання рекомендацій щодо найбільш прийнятних для клієнтів сфер діяльності, напрямку професійного навчання.

Таким чином, безробіття, яке наступило внаслідок об'єктивних причин, зобов'язує суспільство турбуватися про громадян, які залишилися без роботи не зі своєї вини і не за власним бажанням. Причина того, що безробіття сприймається самим суб'єктом і його оточенням як найгостріша стресова ситуація, полягає в тому глибинному зв'язку, який існує між особистим самоусвідомленням і трудовою діяльністю. Робота є одним з головних чинників, що визначають внутрішнє самопочуття людини. Роки професійної діяльності справляють сильний перетворюючий вплив на його інтелект, характер, звички і схильності. В юності людина витрачає багато часу і сил на вибір професії і підготовку до неї, вона покладає, що робота надасть їй достойний соціальний статус. Природно, що втрата роботи в працездатному віці сприймається значною більшістю людей як крах усього життєвого устрою.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнюючи вище сказане, можна констатувати, що психологічна підтримка безробітних працівниками служб зайнятості повинна здійснюватися комплексно, з урахуванням особливостей клієнтів. Метою психологічних заходів є подолання емоційних наслідків безробіття, які можуть призвести до зниження самооцінки, у багатьох випадках виникнення депресивного синдрому із суїцидальними тенденціями. Консультації, постійний моніторинг психологічного стану, в крайніх випадках інтенсивна психотерапія є головними заходами роботи працівників соціальних служб.

Перспективними можна вважати також розв'язання адресних проблем безробітного і членів його сім'ї, вдосконалення роботи служби зайнятості, що здійснює комплексну роботу з особами, що втратили роботу. Це становить предмет наших подальших досліджень.

### Список використаних джерел

1. Брайер К. Х. Безработица и неполная занятость. *Социологические исследования*. 1993. № 10. С. 101-108.
2. Гаркавенко Н. Напрями вдосконалення політики зайнятості населення у ринкових умовах. *Україна: аспекти праці*. 2008. №6. С. 26–32.
3. Закон України «Про зайнятість населення». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/803-12//> (дата звернення: 07.09.2020).
4. Мета, завдання та основні напрямки діяльності державної служби зайнятості. URL: <http://ua.textreferat.com/referat-4924.html> (дата звернення: 07.09.2020)
5. Огляд ринку праці. URL: <https://www.me.gov.ua/News/Detail?lang=uk-UA&id=43f858ca-bfdc-4ea5-843a-b6378ae7a163&title=MinekonomikiZapochatkovuPublikatsiiuSchokvartalnogooglyaduRinkuPratsi>. (дата звернення: 07.09.2020)

УДК 159.9.019.4

**Сушко Діана Дмитрівна**

*аспірантка 3-го року навчання*

*кафедри теоретичної і консультативної психології  
факультет психології*

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
м. Київ*

### НАУКОВІ КОНЦЕПЦІЇ ВИНИКНЕННЯ СПІВЗАЛЕЖНОСТІ

**Анотація.** У статті проаналізовані концепції виникнення співзалежності особистості. В сучасному суспільстві, зокрема в українській державі, проблема співзалежності набуває все більшої гостроти у зв'язку зі збільшенням масштабів різних видів адиктивної поведінки.

Різні фахівці (психіатри, наркологи, психологи, неврологи), відносять профілактику та подолання співзалежності до актуальних медико-соціальних задач. Однак, феномен співзалежності ще недостатньо вивчений у світі, в тому числі і в нашій країні. Про нього рідко згадується в посібниках з клінічної, вікової, сімейної, педагогічної психології. Дотепер ні в медичній, ні в соціальній чи сімейній психології немає єдиного визначення поняття співзалежності, його лише описують як складний характерологічний феномен, як складний психологічний стан. У публікації проаналізовано наукові концепції виникнення співзалежності, представлені у вітчизняній та зарубіжній літературі.

**Ключові слова:** *співзалежність, особистість, поведінка, залежність, відносини, адикція.*

**Актуальність дослідження.** Однією з гострих проблем сучасного суспільства є соціально-психологічні, економічні наслідки адиктивної поведінки особистості, що закономірно призводять до незворотних змін психіки та деградації особистості. Однак, феномен співзалежної поведінки на сьогодні досліджений недостатньо. Особливо актуальним є питання розробки та впровадження ефективних методів запобігання і психологічної корекції співзалежності.

Одним з фундаментальних показників, які характеризують державу, є здоров'я громадян. У цьому контексті слід підкреслити, що співзалежність негативно впливає як на життя конкретного індивіда, так і на суспільство в цілому.

У зв'язку з наявністю певних усталених переконань, упереджених поглядів і сформованого стилю життя, Процес корекції співзалежної поведінки займає тривалий час. Також психологічна допомога при співзалежності зіштовхується з опором середовища, що обумовлено існуючими традиціями, упередженими переконаннями та стереотипами, які перешкоджають розвитку окремої особистості і суспільства загалом. Існує також проблема передачі схильності до співзалежних стосунків з покоління в покоління. [5]

Дослідження питань витоків співзалежності залишаються фундаментальними задачами психології. Їх вирішення відкриває нові можливості для удосконалення психологічної роботи з сім'ями, з проблемами залежності і співзалежності. Адже розуміння основних умов, стадій формування співзалежності, а також виявлення причин, характеру та наслідків змін в структурі особистості сприятиме підвищенню соціальної адаптивності індивіда, посиленню особистісних кордонів та автономії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен співзалежності почав активно досліджуватися в наукових колах у XX столітті, поступово увійшовши у певні напрямки медицини і практичної психології, сферу міжособистісного спілкування. Це поняття, як адикція відносин, активно розглядалося сучасними вітчизняними і зарубіжними авторами (М. Є. Жидко, Г. О. Коцюба, В. О. Крамченкова, О. М. Савчук, Ц. П. Короленко, А. Варга, В. Д. Москаленко, Н. М. Манухіна, О. В. Ємельянова, В. К. Weinhold, J. B. Weinhold, В. С. Becnel, J. L. Fischer, М. Beattie та ін.). Вчені дотримуються позиції, що співзалежність є найбільш поширеним розладом, що чинить негативний вплив на фізичне, емоційне здоров'я людини, її духовний стан і соціальний розвиток. Вони відзначають, що співзалежність сприяє формуванню всіх залежностей: наркоманії, алкоголізму, трудового, хімічної залежності, залежності від сексу, розладів харчової поведінки.

Не зважаючи на широке використання терміну «співзалежність», тривалу історію наукових диспутів щодо даного феномена, на сьогодні він

залишається непізнаним, у його розумінні багато спірних питань: немає єдиного теоретичного підходу до його трактування; недостатньо обґрунтовано поняття «співзалежності» як наукової категорії; не визначено особливості прояву, чинники, умови та механізми формування співзалежності особистості; існує потреба в розробці діагностичного комплексу, який дав би можливість різностороннього дослідження даного феномена.

**Мета статті** полягає у тому, щоб проаналізувати наукові концепції виникнення співзалежності, виявити спільні положення та існуючі суперечності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зростання інтересу фахівців до співзалежної поведінки припадає на кінець 1970-х років. Роберт Саббі і Джон Фріл в книзі «Співзалежність, невідкладна проблема» писали, що спершу це слово використовувалось для опису людини чи людей, чие життя зазнало негативного впливу в результаті зв'язку з людиною, що має хімічну залежність. Співзалежний чоловік, дитина, коханець чи будь-які інші близькі того, хто має хімічну залежність, розглядалися як такі, що розвинули нездоровий шаблон поведінки, як реакцію на зловживання наркотиками чи алкоголем іншою людиною [1].

Розширила дане визначення дослідниця Шерон Вегшейдер-Круз, вона писала: «співзалежність – це специфічний стан, що характеризується сильною стурбованістю, а також крайньою емоційною, соціальною а іноді й фізичною залежністю від людини та її поведінки. У кінцевому рахунку, така залежність від іншої людини стає патологічним станом, що впливає на всі відносини співзалежної особистості [10]».

На сьогодні в психології сформувалися кілька основних підходів до вивчення співзалежності. Прибічники одного з них, М. Бітті, В. Д. Москаленко, розглядають співзалежність як стійке, прогресуюче захворювання, яке важко піддається корекції.

Згідно позиції Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд, співзалежність – це набута дисфункціональна поведінка, що виникає внаслідок незавершеності вирішення одного або кількох завдань розвитку особистості в ранньому дитинстві. Відповідно даних Дж. Уайнхолд, співзалежною є значна частина дорослого населення. Співзалежність стосується не тільки поведінки, але й особистості, поширюється на всі сфери життя людини [8].

Дослідниця М. Бітті визначила співзалежним того, хто дозволив, щоб поведінка іншої людини впливала на нього, і повністю одержимий тим, аби контролювати дії значимих близьких. Вона описала це явище як хворобу з наступних причин: співзалежні реагують на такі хвороби, як алкоголізм; співзалежність прогресує; співзалежна поведінка, зокрема більшість саморуйнівних вчинків, стає звичною. Авторка наголосила, що співзалежні вважають себе відповідальними за весь світ, та відмовляються взяти на себе відповідальність за власне життя [1].



Відповідно до трактування В. Д. Москаленко, співзалежна людина повністю захоплена тим, щоб управляти поведінкою іншої людини, і зовсім не дбає про задоволення власних важливих життєвих потреб [6]. У своїх працях психолог підсумувала, що співзалежність лише деякими фахівцями в області психічного здоров'я вважається хворобою та більше підходить під класифікацію станів, причому без уточнення, яких саме станів. Феноменологічно співзалежність найбільше відповідає критеріям патологічного розвитку особистості; може бути компенсована при певних умовах; охоплює всі сфери життя індивіда і прояви її різноманітні. В. Д. Москаленко зазначила: «Рятуючи хворого співзалежні лише сприяють тому, що він буде продовжувати вживати алкоголь чи наркотики. Тоді співзалежні зляться на хворого. Спроба врятувати майже ніколи не вдається. Це лише деструктивна форма поведінки, деструктивна і для залежного, і для співзалежної людини» [7].

Переважає більшість науковців переконані, що фундамент співзалежної поведінки закладається в дитинстві: сім'я співзалежних завжди дисфункціональна. А. Я. Варга виділила наступні характеристики дисфункціональних сімей: негнучкість рольових функцій; негуманні правила; непослідовність виховання; розмиті психологічні кордони членів родини; наявність маніпуляцій, неконгруентних повідомлень; знецінювання почуттів; конфліктність у взаєминах. В таких сім'ях заохочується або бунтарство, або залежність і покірність. Виховання в таких умовах сприяє формуванню психологічних особливостей, що складають основу співзалежності, зокрема заниженої самооцінки, невпевненості в собі, схильності до жертвності, гіперопіки та контролю, схильності до тривалих взаємин з залежною людиною [3].

О. В. Ємельянова розглядала співзалежність як емоційну залежність однієї людини від значимої для неї іншої. Авторка чітко розмежовує розуміння здорових, зрілих стосунків, де, безперечно, є доля взаємозалежності, так як всі ми реагуємо на емоційний стан наших близьких, і стосунків співзалежних. У відносинах співзалежних емоційний простір для розвитку особистості практично відсутній. Співзалежний присвячує своє життя значимим близьким. Співзалежні не відрізняють власних потреб від потреб тих, ким опікуються, кого контролюють, їх розвиток обмежується.

Дослідниця довела, що поняття: «володіння втратою», «зламане Я», «фрагментарне Я», «спустошене Я» – саме те, що характеризує людей, які будують співзалежні відносини. На її думку, такі люди відчували природну для дитини залежність від ставлення до неї батьків або тих, хто їх заміщав. Кожен з них пережив дефіцит любові. Надто холодне і відчужене, надто критичне і зневажливе або занадто непослідовне ставлення батьків надломило крихке «Я», яке почало утворюватися на підставі зворотного зв'язку, який дитина отримувала від батьків. Через це система уявлень про себе, самооцінка, була пошкоджена або спустошена в процесі її формування.

Автор наголосила, що кожна людина, що розвивається таким чином, «володіє втратою» і тому вічно шукає любові, яка була необхідна і яку вона так і не змогла отримати, внаслідок чого «Я», як система уявлень про себе, як структура, покликана до побудови реальної картини світу, визначення місця людини в цьому світі і потрібна для врегулювання інстинктів, потреб і бажань з реальними можливостями, виявляється порушеною.

О. В. Ємельянова робить висновки про те, що людина зі спустошеним «Я» прагне його заповнити за допомогою значимих близьких, що дозволяє їй досягти більш-менш комфортного відчуття себе в соціумі [4, с. 23].

Згідно праць Н. І. Бігун, у стосунках, позбавлених співзалежності, у партнерів завжди залишається достатньо місця для особистісного росту, задоволення власних потреб, досягнення особистих цілей. Такі люди більшою мірою самодостатні [2].

Таким чином, відповідальність за почуття інших та надмірний контроль їх поведінки, дає співзалежним внутрішню впевненість у тому, що все, що відбувається зі значимими близькими, залежить від них, а отже відчувати відносний спокій. Оскільки відчуття контролю і необхідність бути потрібними закладається в поведінці співзалежних ще в процесі їх ранніх відносин з батьками. В ситуаціях, коли людина не може реалізувати свою співзалежність (напр., розрив стосунків, розлучення, сепарація дітей тощо), в неї виникає відчуття внутрішньої порожнечі і втрати сенсу життя. Цим пояснюється негайне прагнення таких людей створити нові відносини, де б можна було проявити себе в схожій ролі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проаналізувавши наукові концепції виникнення співзалежної поведінки, можемо зробити висновки про те, що співзалежність, як патологічна емоційна залежність людини від значимих для неї близьких, закладається ще в ранньому дитинстві під впливом непослідовного виховання, маніпуляцій, знецінювання почуттів дитини, дефіциту батьківської любові. Узагальнюючи теоретичний огляд, можемо стверджувати, що не дивлячись на багаторічні дослідження, дотепер залишаються недостатньо вивченими питання, що стосуються витоків співзалежної поведінки. Наявні наукові концепції взаємодоповнюють одна одну та не є вичерпними. Тому перспективним є комплексне дослідження психологічних причин, умов та стадій розвитку співзалежності, виявлення наслідків, змін в структурі особистості, з метою подальшої розробки та впровадження ефективних методів психологічної корекції співзалежної поведінки.

### Список використаних джерел

1. Битти М. Спасать или спасаться? Как избавиться от желания постоянно опекать других и начать думать о себе / перевод с английского Э. Мельник. Москва: Издательство «Э», 2017. 384 с.

2. Бігун Н. І. Феномен самодостатності особистості у класичній психології. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія №12. № 6 (51). 17 – 25.
3. Варга А. Я. Введение в системную семейную психотерапию. Москва, 2014. 182 с.
4. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 368 с.
5. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии*. 1991. №1. С. 8-15.
6. Москаленко В. Д. Зависимость. Семейная болезнь. Москва, 2009.
7. Москаленко В. Д. Возвращение к жизни. Как спасти семью: конфликты, ссоры, алкоголизм, наркомания. Москва: Никея, 2017. 448.
8. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / перевод с английского А. Г. Чеславской. Москва: Класс, 2002. 224 с.
9. Anderson, Donald L. Better Than Blessed. Wheaton, IL: Tyndale House Publishers, 1981.
10. Wegsneider-Cruse Sh. «Choicemaking: for co-dependents, adult children, and spirituality seekers». Florida: Health Communication, 1989.

**УДК 159.923-058.833**

**Талавір Наталія Олександрівна**

*магістрантка 2-го року навчання*

*спеціальність 053 Психологія*

**Гуріна Зоя Володимирівна,**

*кандидат психологічних наук, доцент*

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний*

*університет імені Григорія Сковороди»*

*м. Переяслав*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ПАРТНЕРСЬКИХ ПОДРУЖНІХ СТОСУНКІВ**

**Анотація:** В статті розглянуто проблеми зрілої сім'ї та особистісного розвитку подружжя з партнерськими стосунками. Проведено аналіз найсуттєвіших внутрішніх чинників партнерських подружніх стосунків.

**Ключові слова:** зріла сім'я, особистісні ресурси подружжя, сімейні цінності, гармонійні стосунки подружжя.

**Актуальність дослідження.** Вивчення проблеми зрілої сім'ї та особистісного розвитку подружжя з партнерськими стосунками є одним з найважливіших питань в українському суспільстві. Особистісні ресурси подружжя, їх шлюбно-сімейні взаємини впливають на якість життя, задоволеність подружніми стосунками як в сфері міжособистісної взаємодії, так і соціально-психологічного простору соціуму. Натомість втрата сімейних цінностей, девальвація сім'ї, переоцінка моральних норм, і, навіть неактуальність сімейного психологічного консультування для багатьох громадян в умовах економічної нестабільності, вірусної епідемії, безробіття негативно позначаються на сімейному благополуччі, зумовлюючи дисгармонійні подружні стосунки, збільшення кількості розлучень. Вагомими особистісними чинниками партнерських подружніх стосунків у зрілій сім'ї є передусім, особистісна зрілість, суб'єктивна задоволеність шлюбом кожним із партнерів, оптимальний вибір партнерської форми шлюбно-сімейних стосунків, який обумовлений психологічними особливостями обох партнерів, самоусвідомленість обома партнерами власних шлюбних уявлень, уподобань, готовність до творчості у своїх стосунках, до діалогу і самореалізації в сімейній сфері життєдіяльності та вміння приймати відповідальність в ній за перебіг гармонійних стосунків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній літературі узагальнено внутрішні чинники, які сприяють успішній діяльності сім'ї, відносять індивідуальні психологічні особливості сімейних партнерів: це інтелектуальні, характерологічні й соціально-психологічні особливості подружжя, гармонійні сімейні стосунки.

До одних з найсуттєвіших внутрішніх чинників партнерських подружніх стосунків психологи відносять: здатність подружжя до рефлексії та сумісність партнерів (Е. В. Козловська), здібність до діалогу у спілкуванні, взаєморозуміння подружжя на комунікативному рівні (В. А. Лабунська, О. Я. Кляпець, К. Левін), оптимальний розподіл влади та відповідальності (К. О. Абульханова-Славська, В. В. Ільїн, М. Мід), почуття любові, духовної близькості, психологічна відповідальність, вірогідність народження дитини як успішна мотивація до вступу в шлюб (С. І. Голод, Т. Н. Мартинова, Е. В. Козловська), узгодженість батьківської моделі сім'ї членів подружжя (А. Адлер, К. Юнг, М. Мак-Голдрік), узгодженість образу «ми» в сім'ї партнерів як феномен сімейної самосвідомості (С. І. Голод), задоволеність потреб особистості у шлюбі (В. А. Сисенко).

**Мета статті** – розкриття проблеми зрілої сім'ї та особистісного розвитку подружжя з партнерськими стосунками.

**Виклад основного матеріалу.** У своїх дослідженнях О. М. Чанцева-Коваленко емпірично підтвердила, що гармонійні стосунки між батьками є чинником особистісного розвитку як подружжя, так і дитини. Основними критеріями гармонійності стосунків у подружжя є: баланс між особистісною автономністю та залежністю подружжя; гнучкість сімейних ролей; ціннісно-

орієнтаційна єдність; емпатична наповненість стосунків подружжя; узгодженість виховних підходів. При цьому, ступінь задоволеності подружжя своїми стосунками є суб'єктивним інтегральним показником їх гармонійності [6, с. 186]. О. А. Столярчук [4] зазначила, що особливої значущості в розвитку подружніх стосунків набувають життєві стратегії шлюбних партнерів, що проявляються через особистісні характеристики і розкриваються у певних критеріях:

- внутрішній контроль – зовнішній контроль;
- егоїзм – соціоцентризм (альтруїзм);
- орієнтація на суспільні норми – на себе;
- прийняття суперечностей – їх неприйняття;
- почуття власної гідності – невіра в себе [4, с. 10].

До інших факторів, що стабілізують сімейні взаємини, відносять:

- постійне прагнення партнерів до збереження родини;
- бажання й здатність подружжя до узгоджених дій на благо сім'ї;
- ініціативність кожного з партнерів у розв'язанні сімейних проблем і реальний внесок кожного в громадські справи;
- розумне поєднання різноманітних особистих цілей і потреб із загальносімейними справами та потребами;
- прагнення в скрутну хвилину до емоційного єднання й згуртування;
- естетичну привабливість (зовнішній вигляд, манера поведінки тощо);
- здатність емоційно зігріти один одного, тобто вести себе так, щоб створити атмосферу довіри, невимушеності, щирості [5, с. 63].

До позитивних особистісних характеристик партнерів у зрілій сім'ї психологи відносять такі:

- відсутність страху й тривоги, адекватну самооцінку;
- урівноваженість;
- орієнтацію на пошук і помірну схильність до ризику, що дає змогу емоційним стосункам розвиватися;
- компетентність у часі (жити «тут і зараз», бачачи при цьому зв'язок подій);
- високий рівень самоприйняття, що проявляється в природності поведінки та відкритості досвіду, у ставленні до іншого як до себе.

Відсутність самоприйняття породжує інструментальне ставлення до себе та інших, яке, зі свого боку, неминуче призводить до нестабільності в емоційних стосунках, оскільки завжди знайдеться хтось, хто краще здатний виконувати що-небудь. Імовірність збереження емоційного компонента сімейних відносин й успішного розвитку шлюбу зростає, якщо подружжя здатні:

- реально дивитися на протиріччя;
- не будувати ілюзій і надій на випадок;
- не уникати труднощів і не впадати у відчай;
- цікавитися психологічними особливостями партнера;

- знати ціну дрібницям;
- бути терпимим, уміти попереджувати бажання й потреби партнера;
- контролювати свою поведінку та мову;
- володіти почуттям міри;
- усвідомлювати причини й наслідки подружньої невірності;
- прагнути до єдиних підходів у вихованні дітей [5, с. 119-120].

У сімейній психології ступінь узгодженості особистісних характеристик членів подружжя, що виражається у їх задоволеності шлюбом називається подружньою сумісністю. Зовнішнім і об'єктивним показником сумісності є сам факт збереження шлюбу. Внутрішнім і суб'єктивним показником подружньої сумісності є переживання дружиною і чоловіком психологічного комфорту, надійності, захищеності, задоволення від спілкування одного з одним. Психологічна сумісність шлюбних партнерів ґрунтується на взаємному позитивному психологічному сприйнятті якостей характеру, темпераменту, розуму, звичок і потреб. Вона також істотно залежить від взаємної поваги, симпатії, дружби, кохання, від єдності поглядів і уявлень. Подружжя несумісність – відчуження шлюбних партнерів, напружена атмосфера зіткнень і конфліктів між ними, взаємна критика і неприйняття [4, с. 67-69].

Сімейні психологи-консультанти та психотерапевти вважають, що незадоволення емоційно-психологічних потреб у (спілкуванні, співпраці, взаємодопомозі та психічній підтримці, взаєморозумінні, у почутті власної гідності і відчутті своєї значущості, важливості) подружжя впливає на стабільність їхнього шлюбу.

Е багатьох психологічних працях психологів (К. О. Абульханова-Славська, М. М. Бахтін, А. В. Брушлінський, Р. Косолапов, Е. І. Рудковський, В. В. Ільїн, Е. В. Козловська, М. Мід, А. Г. Спиркин, М. Ф. Цветаєва та ін.) вагомим особистісним чинником гармонійних стосунків подружжя є прийняття відповідальності за сімейні обов'язки і задоволення потреб свого партнера у шлюбі та сумісність партнерів за характером, цінностями, інтересами.

Серед особистісних чинників партнерських подружніх стосунків ми розглядаємо такі, які забезпечують якісну міжособистісну взаємодію, психологічне благополуччя всієї сім'ї – креативність й творчий підхід до життя (Е. Фромм); особистісна зрілість як відповідальність, глибинність переживань, життєва філософія, самосприйняття, синергічність (Г. Оллпорт); позитивне ставлення до світу, до «Іншого», до себе, свого життя, свого майбутнього (Е. Берн); здатність отримувати та надавати емоційну підтримку, самопідтримку, самоповага, опора на себе (Ф. Перлз); здатність до емпатії, близькості, інтимності, любові, самотності, партнерства (Е. Еріксон, О. С. Кочарян, Е. Фромм).

Американський психотерапевт В. Сатир [3] виділила вагомий особистісний чинник партнерських подружніх стосунків – самооцінку і її

вплив на гнучку модель родинної взаємодії. На її думку, особистість з адекватно високою самооцінкою демонструє врівноваженість в міжособистісних взаєминах. Виявами неадекватної самооцінки людини в її сімейному оточенні є деструктивні сімейні ролі: обвинувач (демонструє свою перевагу у всьому); миротворець (догоджає, запобігає злості та образі партнера); розраховуючий (стримує свої емоції, холодно відсторонюється); відволікаючий (ігнорує загрози, відвертає увагу).

Гармонійність родинних ролей суттєво впливає на успішність функціонування сім'ї та визначається рядом чинників, зокрема узгодженістю родинних ролей (в першу чергу в межах родинного подружжя), балансом між потребами сім'ї та окремого її члена, відповідністю рольових обов'язків можливостям людини (щоб уникнути рольового перевантаження) та гнучким поєднанням декількох ролей (приміром, кожен член подружньої пари залучений до ведення господарства, заробітку грошей, виховання дітей) [4, с. 28].

Прикладом інтеграції внутрішніх особистісних чинників партнерських подружніх стосунків може бути суб'єктивний засіб вирішення особистістю сімейних протиріч між потребами, бажаннями, цілями, цінностями, мотивами, з одного боку, і необхідністю, обов'язком, результатами та вимогами сімейного оточення – з другого. Взаємодія особистісних властивостей: інтравертних мотиваторів, альтруїстичних тенденцій, особистісних диспозицій тощо забезпечує оптимальне партнерство, стійкість та адекватність поведінки особистості в умовах життєвих змін, сімейних криз.

Особистісна система виконує свою регуляційну функцію в конструктивних міжособистісних взаєминах завдяки здібностям і вмінням приймати себе, інших, реальність такими, які вони є; дарувати й приймати любов, «давати й отримувати» в балансі; використовувати досвід сімейного життя як потенціал позитивного ставлення до партнерської взаємодії, стимул у пошуку нових рішень; впевненість у собі, уміння вчитися на власному досвіді; здатність брати на себе відповідальність за власні емоції і використовувати їх як джерело енергії. Розумний баланс між існуючим досвідом подружнього партнерства, рівнем психологічної компетентності у розв'язанні сімейних конфліктів є особистісним чинником розвитку зрілої сім'ї. У зв'язку з цим такі особистісні властивості, як відповідальність, ініціативність, рефлексивність, ступінь усвідомленості життя, оптимальний рівень локусу контролю, самоповага, самосприйняття, розглядаються як внутрішні складові партнерських подружніх стосунків, які задовольняють кожного з членів сім'ї й визначають справедливий розподіл подружніх функцій (ролей).

За першим підходом зрілість розглядається як віковий період розвитку. Другий підхід передбачає розгляд зрілості як якісної характеристики розвитку. Таку думку розвивав Г. Саллівен, який вважав, що

зрілість визначається не стільки біологічним віком людини, скільки рівнем розвитку її особистісних властивостей. Серед особистісних властивостей, які можуть бути свідченням зрілості, науковці називають усвідомлення людиною себе як суб'єкта особистого життя. Цю думку розвивають у своїх дослідженнях А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, Ж. Піаже, Д. Річмард та інші вчені. Дослідники акцентують увагу на таких ознаках зрілості, як соціальна турбота, соціальний інтерес, система переконань, любов, турбота, мудрість, самостійність, індивідуальність, наповнення життя високим змістом, здатність планувати майбутнє, самостійність, відповідальність, автономність, незалежність, потреба в самоактуалізації [1].

Сучасні дослідники до сприятливих якостей подружжя, що забезпечують стабільність подружніх стосунків, слід відносять такі: відсутність страху і тривожності, адекватну самооцінку; врівноваженість; орієнтацію на пошук і помірну схильність до ризику, що дозволяє емоційним відносинам розвиватися, а не стагнувати; компетентність у часі (жити «тут і зараз», бачачи при цьому зв'язок подій); високий рівень самоприйняття, що проявляється у природності поведінки та відкритості досвіду [2].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, психологічні особистісні характеристики подружжя є чинниками його міжособистісної сумісності, здібності до партнерства у конструктивних взаєминах, показником виховання психологічно та соціально благополучного молодого покоління й повної самореалізації – старшого. Партнерство в стосунках визначається вмінням йти на компроміси, розв'язувати сімейні конфлікти, а не уникати їх, бути відповідальним за взаємини й особистісно зрілим в будь-яких кризових ситуаціях, в яких опинилася сім'я.

Оптимальне поєднання особистісних властивостей подружжя із толерантною здатністю до довготривалого спілкування, відповідністю поведінки очікуванням партнера і можливістю задовольнити емоційно-психологічні потреби в сім'ї є вагомим особистісним чинником партнерських подружніх стосунків у зрілій сім'ї.

### Список використаних джерел

1. Дьоміна Г. А. Психологічні особливості формування та активізації особистісної зрілості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №5. С. 24-31.
2. Марценюк М. О. Опорний конспект лекцій з курсу «Психологія сім'ї» для студентів напряму підготовки 6.030103 «Практична психологія». Мукачево: Вид-во МДУ, 2016. 94 с.
3. Сатир В. Психотерапия семьи: пер. с англ. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 356 с.
4. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї: навч. посіб. Кременчук: ПП Щербатих, 2015. 136 с.



5. Федоренко Р.П. Психологія молодшої сім'ї і сімейна криза: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 168 с.
6. Чанцева-Коваленко О. М. Гармонійні стосунки батьків як чинник особистісного розвитку дитини: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Нац. акад. пед. наук. Київ, 2016. 273 с.

УДК 159.942-053.5

**Тимошук Олександра Яківна**

*магістрантка 2-го року навчання*

*спеціальність 053 Психологія*

**Василькевич Ярослава Зіновіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент*

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний*

*університет імені Григорія Сковороди»*

*м. Переяслав*

## **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Анотація.** У статті подано теоретичний аналіз проблеми розвитку емоційного інтелекту особистості. Розглянуто концептуальну модель емоційного інтелекту як важливої складової функціонування особистості у швидкозмінному світі. Висвітлено особливості розвитку емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці як чутливому періоді емоційного розвитку дітей. Виділено основні чинники, які впливають на розвиток емоційного інтелекту дитини. Охарактеризовано основні періоди формування емоційного інтелекту дитини.

**Ключові слова:** інтелект, емоційний інтелект, молодший шкільний вік.

**Актуальність дослідження.** Складність і багатомірність функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму, зростання його системних змін зумовлюють потребу розвитку емоційного інтелекту людини для ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації. Такі обставини підвищують науково-психологічний інтерес до цієї проблеми.

Феномен емоційного інтелекту є одним із найбільш проблемних явищ психології особистості: немає єдиного тлумачення поняття та його структури, розуміння динаміки розвитку та основних чинників становлення емоційного інтелекту. На сьогодні не є достатньо дослідженими вікові особливості

емоційного інтелекту дитини, не розроблена система адекватних методичних засобів виявлення психологічних складових емоційного інтелекту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасний період дослідження емоційного інтелекту людини представлений науковими розробками зарубіжних (П. Саловей, Дж. Мейер, Д. Карузо, Д. Гоулмен, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер) та вітчизняних учених (О. Власова, Е. Носенко, Н. Коврига, Д. Люсин, М. Манойлова, Т. Березовська, А. Лобанов, Т. Бабаєва, Г. Юсупова, А. Петровська, М. Грязнова), присвячених побудові концептуальної моделі структури емоційного інтелекту. Забезпечення психолого-педагогічних умов для розвитку емоційної сфери молодших школярів досліджують С. Белінська, О. Хухлаєва, Н. Локалова, С. Якобсон, Л. Новікова.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування чинників, механізмів розвитку та умов формування емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Якщо упродовж XX ст. для широких кіл суспільства, бізнесу, науки та навчальних закладів важливим був логічний (академічний) інтелект, то у XXI ст., коли процес глобалізації та постійних змін охопив усі сфери життя, актуальним став емоційний інтелект як здатність людини до швидкої адаптації, стабілізації її емоційних і психологічних станів задля гармонійного розвитку особистості.

Для розв'язання емоційних і психологічних питань необхідна, на думку багатьох дослідників (Е. Носенко, Н. Ковриги, Т. Березовської, А. Лобанова та ін.), цілеспрямована діяльність з розвитку емоційної мудрості, тієї здатності, що в сучасних дослідженнях називається емоційним інтелектом.

Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту досить чітко описана вченими Є. Носенко та Н. Ковригою [4] в теоретичному, соціальному та педагогічному аспектах. Вони зазначають, що:

- у теоретичному контексті ця проблема недостатньо розроблена як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, що є наслідком недостатньої уваги до вивчення глибинних джерел, особливостей детермінації та форм вираження й перебігу емоційних виявів особистості;

- у соціальному контексті недостатня розробленість цієї проблеми загрожує тому, що людська цивілізація може розпочати саморуйнування, якщо емоції надалі протиставлятимуться розуму, вважатимуться неконтрольованими й нерегульованими;

- у педагогічному контексті досі не розроблено наукові підходи до цілеспрямованого формування у процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів, станів та стійких властивостей особистості.

Питання емоційного інтелекту набуло свого розвитку наприкінці ХХ сторіччя. Вперше поняття «емоційний інтелект» (Emotional Intelligence, EI) в наукову термінологію ввели американські психологи Дж. Майер і П. Саловей, які опублікували спільну статтю під назвою «Емоційний інтелект» у 1990 році. Автори визначили емоційний інтелект як форму соціального інтелекту, яка включає здатність відслідковувати свої власні почуття та емоції, а також почуття та емоції інших людей; розпізнавати їх та застосовувати цю інформацію для керування власним мисленням та діями [8].

Дж. Майер і П. Саловей зазначили чотири напрямки емоційного інтелекту:

1) сприйняття та ідентифікація емоцій (власних та інших людей), що полягає в здатності людини розуміти емоції за мімікою, жестами, особливостями поведінки; умінні контролювати власні почуття; емоційній грамотності (спроможності назвати специфічні почуття в собі та інших людях, уміння ефективно користуватися емоціями під час комунікації);

2) фасилітація мислення (здатність емоційної стимуляції мислення). Виявлено, що емоції концентрують увагу на важливій інформації; допомагають в міркуваннях і в сенситивній пам'яті; зміна настроїв дозволяє враховувати різні точки зору; різні емоційні стани по-своєму допомагають в конкретних підходах до вирішення проблем.

3) розуміння емоцій – полягає в спроможності розв'язувати емоційні проблеми; здатності емоційного аналізу думок і поведінки; розумінні цінності емоцій;

4) управління власними емоціями та почуттями інших людей. Рефлексивна регуляція емоцій, що допомагає людині залишатися відкритою до позитивних та негативних почуттів; керувати власними та чужими емоціями шляхом стримування негативних почуттів та збільшення позитивних тощо [8].

Пізніше модель емоційного інтелекту була допрацьована тим, що в ній з'явився акцент на когнітивній складовій емоційного інтелекту, пов'язаній з переробкою інформації про емоції, що міститься в них: визначати значення емоцій, їхні зв'язки один з одним, використовувати емоційну інформацію в якості основи для мислення і прийняття рішень.

Сутність емоційного інтелекту полягає в здатності до сприймання, розуміння, контролю, управління і використання власних емоцій та емоцій інших, що дозволяє людині приймати рішення та успішно управляти різноманітними життєвими ситуаціями.

Успішний емоційний розвиток з раннього віку формує у дитини базові основи емоційного інтелекту, запит на який виникає у дитини у більш старшому віці. Умови формування емоційного інтелекту дитини багато в чому обумовлені як індивідуально-особистісними, так і умовами середовища дитини: наявністю у сім'ї емоційно-сприйнятливих стосунків між батьками

сприяють розвиткові здатності у дитини емоційної саморегуляції та є підґрунтям формування високого емоційного інтелекту.

Емоційний розвиток у молодшому шкільному віці випереджає інтелектуальний, тому духовно-моральне виховання є гострою проблемою моральних уявлень особистості та розвитку гуманних почуттів. Емоційні стани стають більш тривалими, більш стійкими і глибокими. У молодших школярів виникають постійні інтереси, тривалі дружні стосунки, засновані на цих загальних, уже досить стійких інтересах. Молодший шкільний вік вважається сенситивним періодом розвитку емоційного інтелекту, оскільки природна потреба в емоційному сприйнятті навколишнього світу в цей час доповнюється у школярів активним інтелектуальним розвитком, акцент на якому відрізняє навчальну діяльність у початковій школі від дошкільної освіти.

Основними чинниками, які впливають на розвиток емоційного інтелекту дитини, можна визначити як біологічні та педагогічні.

Згідно досліджень Д. Гоулмана, до біологічних чинників відносяться:

- домінування правої півкулі, яка відповідає за творчість, уяву, інтуїцію, сприйняття образів, що допомагає краще розпізнавати емоції оточуючих за мовною інтонацією, невербальними ознаками;
- властивості темпераменту: активність екстравертів більш спрямована на зовнішній світ, ніж на себе, вони більш здатні до адекватного реагування на дії та почуття інших людей;
- рівень емоційного інтелекту батьків впливає на рівень емоційного інтелекту дітей [2].

До педагогічних чинників, які сприяють розвитку емоційного інтелекту дитини, відносяться такі: емоційність батьків, особливо матері (вона, як правило, проводить більше часу з дитиною); атмосфера емоційного комфорту в сім'ї; емоційне спілкування в освітньому середовищі; партнерські взаємини, взаємодія, співпраця; діяльність, що приносить успіх, радість, емоції, важливий результат; активні, рухливі форми організації навчальної і виховної діяльності, які викликають емоції, переживання (ігри, вікторини, конкурси, ранкові зустрічі, квести, тренінги, проектна діяльність); емоційність змісту матеріалу, що вивчається; наочність, яка збуджує почуття, емоції (персонажі мультфільмів, фільмів, казок), викликає яскраві образи; комплекс вправ, завдань, які допомагають виявляти, розуміти, контролювати власні емоції та емоції інших людей [7].

Таким чином, для формування емоційного інтелекту у дитини доцільно вчити її адекватно виражати почуття, описувати власні емоції, розуміти причину їх виникнення, керувати ними, знаходити конструктивні способи виходу зі складних ситуацій, а також створювати умови для розуміння почуттів інших осіб.

Виділяють основні періоди формування емоційного інтелекту дитини:

- від 0 до 3 років – «золотий час» емоційного життя – в цей період спілкування з оточуючими відбувається переважно на рівні почуттів та емоцій, дитина починає сприймати спілкування з близькими завдяки інтонації, міміці, жестам, голосовому вираженню;

- від 3 до 6 років – період, коли дитина готова сприймати оточуючих на рівні розуміння їхніх почуттів, переживань і, завдяки їм, вчиться розрізняти та засвоювати назви емоцій, виробляються базові навички взаємодії під час емоційних ситуацій;

- від 6 до 12 років – дитина вчиться вибудовувати свої кордони у взаємодії з оточуючими людьми; на цьому етапі вже можуть бути задіяні всі напрямки емоційного інтелекту, а саме: сприйняття та ідентифікація емоцій (власних та інших людей); фасилітація мислення (здатність емоційної стимуляції мислення); розуміння емоцій – полягає в спроможності розв'язувати емоційні проблеми; управління власними емоціями та почуттями інших людей [8].

Загалом дітям з розвиненим емоційним інтелектом притаманні:

- більш висока самооцінка,
- впевненість у собі,
- успішніше навчання,
- популярність серед однолітків,
- швидка адаптація до нових обставин,
- ефективніші дії у конфліктних ситуаціях.

Емоційний інтелект визнається в усьому світі все більшим числом дослідників. Важливість і необхідність розвитку складових емоційного інтелекту як чинників, що сприяють особистісному і професійному зростанню індивіда та впливають на його успішність у житті.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Емоційний інтелект дитини залежить від її вікових особливостей, особистісних здібностей, впливу найближчого оточення, його соціальних, фінансових умов життя; обумовлений біологічними та соціальними чинниками, залежить від способу виховання, взаємин у сім'ї та в колах спілкування, в яких дитина проводить час.

Емоційний інтелект дитини формується від народження і розвивається в залежності від середовища, в якому вона зростає. Особливо важливим періодом у формуванні та розвитку емоційного інтелекту є період молодшого шкільного віку, коли формуються перші кроки соціалізації дитини поза межами сім'ї, самостійність та відповідальність набуває реальних ознак.

### **Список використаних джерел**

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.

2. Гоулман Д. «Емоційний інтелект» (Emotional Intelligence). Харків :Видавництво «Vivat», 2018. 512 с.
3. Зінченко А. Г., Саприкіна М. А. Навички для України 2030: погляд бізнесу / за ред. М. А. Саприкіної. Київ : ТОВ «Видавництво «ЮСТОН», 2018. 36 с.
4. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища шк., 2003. 126 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. Москва, 1995. 357 с.
6. Рыжов Д. М. Младший школьный возраст как сенситивный период развития эмоционального интеллекта. *Среднее профессиональное образование*. 2013. № 2. С. 64.
7. Сухопара І. Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті нової української школи. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 2 (65), травень 2019. С. 296–300.
8. Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model. Publisher: National Professional Resources, Inc. / Dude Publishing, 2004. 329 p.

УДК 159.942.5:159.944.4-057.36

**Тіцька Вікторія Анатоліївна**

*магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія*

**Грейліх Ольга Олексіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав*

### ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

**Анотація.** *Стаття присвячена теоретичному вивченню проблеми емоційного вигорання та причин його виникнення у військовослужбовців. Виділено основні теоретичні підходи до розуміння поняття емоційного вигорання у військовослужбовців.*

**Ключові слова:** *емоційне вигорання, професійне вигорання, емоційне виснаження, стрес, стресостійкість, емоційний стан, військовослужбовці.*

**Актуальність дослідження.** Успішне виконання професійних обов'язків, насамперед, залежить від здатності людини протистояти стресовим ситуаціям. Це стосується тих професій, які пов'язані з ризиком для життя. Однією з них є військовослужбовці Збройних Сил України. На сьогоднішній день практики зазначають, що престижність професії військовослужбовця дещо «впала». Інтенсивність цього стану зростає завдяки тому, що нині військовослужбовець – одна з найменш соціально захищених професійних груп. Тому ризик дезадаптації та виникнення психогенних розладів і військових є надзвичайно високим і його зумовлюють не лише суто професійні чинники, а й негативні впливи соціального походження, пов'язані з відчуттям військовослужбовцями власної незначущості внаслідок неадекватної оцінки державою їхньої професійної діяльності та не відповідної оплати праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** психологічної літератури свідчить про те, що проблема професійного стресу та емоційного вигорання знайшла певне відображення в роботах західних дослідників (К. Маслач, С. Мейєр, Н. Ноур, Г. Сельє, Ф. Сторлі, Г.Дж. Фрейденбергер, С. Хобфолл, К. Чернісс, В. Шауфелі, Г.Дж. Фрейденбергер та ін.).

Окрім того, важливе значення мають також праці українських вчених, що розкривають психологічні основи виникнення синдрому професійного вигорання серед представників різних професій (І. Ващенко [2, с. 52], Н. Булатевич [1, с.23], Н. Гончарук, Н. Гордієнко, О. Грицук, Т. Грубі, Т. Зайчикова, Л. Карамушка [3, с.66], І.Карчевський, С. Максименко, Л. Леженіна, Н. Оніщенко, М. Островський, В. Павленко, Н. Панасенко, Н. Самикіна, Т. Тимофєєва, О. Тімченко, А. Куфлієвський, Л. П'янківська, О. Склень, Л. Чепіга та ін.).

Загалом, термін «вигорання» (англ. – «burnout») вперше в психологічному його розумінні з'явився в 30-х роках минулого сторіччя. Під цим явищем спортсмени розуміли стан виснаження, коли після тривалих тренувань та успішних виступів атлети не могли продовжувати і надалі брати участь у змаганнях.

К. Хорні, досліджуючи різні форми невротичних порушень особистості, виділила особливу групу невротичних порушень, пов'язаних з роботою. Аналізуючи психологічну суть цих порушень, дослідниця писала про різні рівні їх прояву: усвідомлюваний та неусвідомлюваний. Описуючи неусвідомлюваний рівень невротичних порушень вона зазначала: «...багато які невротичні порушення відображаються на якості виконуваної роботи чи її продуктивності. Інші виражаються в різних видах психічного дистресу, пов'язаного з роботою, наприклад, незвичним напруженням, втому, виснаженням, страхом, панікою, дратівливістю... [7, с. 208]».

На початку 60-х років минулого сторіччя активно велись дискусії, які стосувалися так званої «*депресії виснаження*», в анамнезі якої головним чином фігурували фізичні, а точніше, психосоматичні болі. Причинами цієї

форми депресії автори П. Кільхольц та Р. Бек, які її вперше описали в 1964 році, називають конфлікти на роботі, фінансові проблеми, подвійне навантаження на роботі та вдома (особливо це стосується жінок). Депресія виснаження в своїй динаміці проходить три фази: гіперестетично-астетичну (характеризується надмірною сприйнятливістю, роздратуванням, швидкою стомлюваністю), психосоматичну та власне депресивну. Та з появою перших наукових описів синдрому емоційного вигорання дискусії про депресію виснаження припинилися.

За останні роки значно збільшилась кількість публікацій, присвячених даній проблематиці, а саме стресостійкості, як особливості долаючої поведінки особового складу підрозділів спеціального призначення (Макота, 2011); властивості темпераменту майбутніх офіцерів технічного профілю внутрішніх військ (Кучеренко, 2013); професійне вигорання військовослужбовців Державної прикордонної служби України (Хайрулін, 2014); психологічне забезпечення професійної діяльності військовослужбовців-саперів, що виконують завдання в бойових умовах (Недвиги, 2018); психологічна травматизація у правоохоронців з різним бойовим досвідом (Колесниченко, 2019); емоційний стан учасників бойових дій на Сході України (Пустовий, 2016) та ін. У світлі цих досліджень проблема емоційно-вольових ресурсів стресостійкості військовослужбовців з різним досвідом участі у бойових діях видається актуальною і з теоретичної, і з практичної точок зору.

**Мета статті** у теоретичному обґрунтуванні проблеми емоційного та професійного вигорання у військовослужбовців та причин їх виникнення, а також у виділенні основних теоретичних підходів до розуміння поняття емоційного вигорання.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз багатьох досліджень свідчать про те, що військовий, який має суттєві досягнення в основній діяльності, але не цікавиться більше нічим: по-перше, перестає бути цікавим для оточення; по-друге, більшою мірою, ніж інші, піддається впливу депресії і, звичайно, синдрому професійного вигорання; по-третє, у нього поступово відбуваються характерологічні зміни, які негативно впливають на його здібність до соціальної адаптації. І хоча універсального рецепту зцілення від емоційного вигорання не існує, усе ж таки цю проблему можна вирішити, якщо нею цілеспрямовано займатися.

Щоб зрозуміти причини емоційного вигорання у військовослужбовців слід вивчити умови, за яких воно виникає. Умови, завдяки яким відбувається професійне вигорання військовослужбовців, можуть бути розподілені на дві основні групи:

1) суб'єктивні (індивідуальні), які пов'язані: з особливостями особистості, віком (молоді військові більше схильні до ризику «вигорання»), системою життєвих цінностей, переконаннями, способами і механізмами індивідуальної психологічної захисту, з особистим ставленням до



виконуваних видів службової діяльності, міжособистісною взаємодією з іншим особовим складом, членами своєї сім'ї. Сюди можна віднести і високий рівень очікування результатів своєї службової діяльності, високий рівень відданості моральним принципам, проблему відповісти на прохання відмовою і сказати «ні», схильність до самопожертви тощо. Дуже важливо пам'ятати, що найбільше піддаються «згоранню» і, відповідно, першими виходять зі строю, як правило, найкращі спеціалісти – ті, хто найбільш відповідально ставиться до своєї службової діяльності, переживає за честь свого підрозділу, вкладає в нього душу;

2) об'єктивні (ситуаційні) безпосередньо пов'язані зі службовими обов'язками, наприклад: зі збільшенням службового навантаження, недостатнім розумінням своїх посадових обов'язків, неадекватною соціальною та психологічною підтримкою, відсутністю заохочувальної оцінки з боку безпосередніх начальників тощо [5, с. 158].

Емоційне вигорання військовослужбовців, приміром, офіцерського складу є результатом постійних стресів, але це не те ж саме, що надмірна кількість стресів. Стрес містить у собі занадто «багато»: надто багато тиску, який вимагає надто багато від офіцера фізично і психологічно. Для зручності порівняльного аналізу ознаки відмінностей стресу та вигорання зведено у таблицю.

Таблиця 1

### Ознаки відмінностей стресу та вигорання

| Стрес                                            | Вигорання                                       |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Характеризується гіпернавантаженням              | Уникання навантаження                           |
| Емоції гіперактивні                              | Емоції притупляються                            |
| Продукує терміновість і гіперактивність у роботі | Продукує безпорадність і безнадійність          |
| Призводить до відчуття тривоги                   | Призводить до пригніченості і депресії          |
| Втрата енергії                                   | Втрата мотивації, ідеалів і сподівання          |
| Найбільша шкода на фізичному рівні               | Найбільша шкода на емоційному рівні             |
| Може призвести до передчасної смерті             | Може призвести до втрати почуття цінності життя |

Військовослужбовці, що перебувають під тиском стрес-чинників, уявляють, що, якщо вони зможуть усе взяти під контроль, то вони почуватимуться значно краще. А основною ознакою синдрому вигорання є

переживання відчуття порожності, позбавлення мотивації, тобто зовсім навпаки [4, с. 7].

За даними академіка АПН України Т. С. Яценко, симптоми та складові синдрому вигорання умовно можна розподілити на три групи: психофізичні, соціально-психологічні та поведінкові [6, с. 255].

До психофізичних симптомів професійного вигорання належать:

- відчуття постійної, неминаючої втоми не лише вечорами, але й вранці, тобто одразу після сну (симптом хронічної втоми);

- відчуття емоційного і фізичного виснаження;

- зниження сприйнятливості і реактивності на зміни зовнішнього середовища (відсутність реакції цікавості на чинник новизни або реакції страху на небезпечну ситуацію);

- загальна астенизація (слабкість, зниження активності й енергії, погіршення біохімії крові і гормональних показників);

- часті безпричинні головні болі; постійні розлади шлунково-кишкового тракту;

- різка втрата або різке збільшення ваги;

- повне або часткове безсоння (швидке засинання і відсутність сну рано вранці, починаючи з 4 год. ранку, або, навпаки, нездатність заснути ввечері до 2–3 год. ночі і “важке” пробудження вранці, коли потрібно вставати на роботу);

- постійна загальмованість, навіть, сонливість і бажання спати впродовж усього дня;

- задишка або порушення дихання при фізичному або емоційному навантаженні;

- помітне зниження зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху і дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів.

До соціально-психологічних симптомів професійного вигорання належать

такі неприємні відчуття і реакції, як:

- байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості);

- підвищена дратівливість на незначні, дрібні події;

- часті нервові «зриви» (спалах невмотивованого гніву або відмови від спілкування, “відхід у себе”);

- постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації причин немає (почуття провини, образи, підозрілості, сорому, скутості);

- почуття неусвідомленого підвищеної тривожності (відчуття, що «щось не так, як треба»);

- почуття гіпервідповідальності і постійного страху, що щось «не вийде»

або якийсь підлеглий «не впорається»;

- загальна негативна установка на життєві і службові перспективи (за типом «Як не старайся, все одно нічого не вийде»).

До поведінкових симптомів професійного вигорання належать такі чинники і форми поведінки військовослужбовця:

- відчуття, що службова діяльність стає все важче, а виконувати посадові обов'язки – все складніше;

- військовий помітно змінює свій робочий режим дня (рано приходить на службу і пізно йде або, навпаки, постійно намагається уникнути перебування у службовій обстановці);

- військовослужбовець відмовляється від прийняття рішень, формулюючи різні причини для пояснень собі, начальникам та намагається перекласти їх виконання на підлеглий особовий склад;

- почуття непотрібності, невіра в покращення, зниження ентузіазму стосовно службової діяльності, байдужість до результатів;

- невиконання важливих, пріоритетних завдань і «схоплення» на дрібних деталях, які не відповідають вимогам служби; витрата більшої частини службового часу на мало усвідомлюване виконання автоматичних та елементарних дій.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Психологи Міністерства Оборони України встановили, що військовослужбовці не часто звертаються до фахових психологів спеціалізованих закладів для вирішення особистих проблем, навіть пов'язаних із професійною діяльністю. Серед причин цього явища слід виокремити: зневіру у професіоналізм психолога та в збереження таємниці, впевненість у власних силах, залежність від оцінок оточення, брак часу, неправильні життєві пріоритети.

Для того, щоб запобігти виникненню синдрому емоційного вигорання військовослужбовцю потрібно:

1. Мати інтереси, які за своїм змістом кардинально відмінні від основної діяльності, тобто поєднувати роботу із заняттями спортом, заочним навчанням, творчістю, полюванням, рибальством, вишиванням тощо.

2. Уміти працювати в нормальному, а не екстремальному режимі, надавати собі достатньо часу, щоб досягнути позитивних результатів не лише в службовій кар'єрі, а й у житті поза службою.

3. Чітко визначати рівні своєї компетенції та виконувати лише свої функціональні обов'язки за призначенням.

4. Брати участь у командирських зборах, навчаннях, періодично виїжджати у відрядження, де з'являється можливість поспілкуватися з новими людьми, обмінятися досвідом.

5. Періодично працювати з колегами, які значно вище або значно нижче за професійним рівнем. Така організація роботи надасть змогу передати свій службовий досвід іншим і побачити свої помилки, не лише професійні, а й ті, що стосуються процесів спілкування з іншими.

6. Мати хобі й отримувати від нього задоволення.

7. Намагатися налагодити нормальні повноцінні стосунки в родині та спілкування з представниками протилежної статі.

Кожній людині час від часу необхідно зупинитися, озирнутися навколо, побути наодинці із самим собою, зробити аналіз своїх вчинків і думок.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з розробкою методичних рекомендацій щодо профілактичної та корекційної роботи зі спеціалістами військових формувань, які мають різні типи темпераменту, різний досвід (стаж) служби; тренінгів, які спрямовані на усвідомлення і подолання виявів емоційного та професійного вигорання.

### Список використаних джерел

1. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: роль індивідуальних й організаційних чинників. *Вісник Київського університету ім. Т.Г. Шевченка*. 2005. 23 с.
2. Ващенко І. В. Про деякі показники емоційного вигорання працівників ОВС. Харків: Вісник Харківського Національного університету імені В. Н. Каразіна, 2007. 52 с.
3. Карамушка Л. І. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів та слухачів інститутів післядипл. освіти; за наук / ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. Київ: Міленіум, 2004. 212с.
4. Карчевський І. М. До проблем професійного вигорання офіцерського складу військових формувань силових відомств України: рукопис. Київ: Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2012. 18 с.
5. Тімченко О. В. Синдром посттравматичних, стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування: монографія . Харків: Видавництво Університету внутрішніх справ, 2000. 267 с.
6. Яценко Т. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Київ: Главник, 2008. Частина 1, 2. 368 с.
7. Хорни К. Невроз и развитие личности: пер. с англ. Москва: Смысл, 1998. 375 с.

УДК 159.923-058.833

Царьова Маргарита Павлівна  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

Гуріна Зоя Володимирівна  
кандидат психологічних наук, доцент  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

## ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУМІСНОСТІ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ

**Анотація.** У статті аналізуються основні чинники та критерії психологічної сумісності подружніх пар, розкриваються психологічні механізми інтеграції особистісних чинників психологічної сумісності.

**Ключові слова:** психологічна сумісність, подружня пара, молода сім'я, ознаки подружньої сумісності.

**Актуальність дослідження.** Соціально-економічна нестабільність, вірусні епідемії, безробіття в українському суспільстві негативно позначаються на якості сімейного життя, що зумовлює соціальне неблагополуччя подружніх пар, їх розлучення. Безумовно, психологічний клімат сім'ї, комфорт для всіх її членів багато в чому залежать від особистісних особливостей молодого подружжя. Тому вивчення особистісних чинників психологічної сумісності молодого подружжя для вітчизняної психології є одним з вагомих питань. Особистісні ресурси подружжя, їх оптимальний баланс у складних сімейних ситуаціях впливають на задоволеність ним соціально-психологічним простором і стосунками в ньому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняні та зарубіжні психологи дослідили чинники, що впливають на задоволеність шлюбом у чоловіків та жінок, розподіл їх ролей у сім'ї (Ю. Е. Альошина, Л. Я. Гозман, О. В. Морозова, Р. П. Федоренко), вивчили сутність феномену кохання (А. Маслоу, Р. Мей, Е. Фромм та ін.) та причини й прояви невротичного кохання (З. Фрейд, К. Хорні), та ін.

Порушення системи близьких подружніх стосунків, які позбавлені надійності, стабільності й відповідальності О. Ю. Доценко, О. С. Кочарян, Н. М. Терещенко розглянули як симптомокомплекс «емоційного холоду»; П. Майер, Ф. Мінірт, Р. Хемфельт – як міжособистісну залежність, Дж. Клауд, Г. В. Старшенбаум, Г. Таунсенд – як співзалежність. Такі стосунки відбиваються у феноменах «токсичної любові» (А. Бродські, І. В. Гуртова, О. С. Кочарян, С. Піл, Є. В. Фролова, Р. Mellody), «страху психологічної інтимності» (J. Catlett, M.E. Costa, C. Descutner, R. W. Firestone,

J. Theis, M. Thelen, M. P. Sobral), «міжособистісної залежності / протизалежності» (R. F. Bornstein, Г. Гіршфільд, О. С. Кочарян, А. В. Коцар, Б. і Дж. Уайнхолд, Є. В. Фролова), «міжособистісної аддикції» (М. Є. Жидко, В. Д. Менделевич, Г. В. Старшенбаум), «гри» (Е. Берн), «маніпуляції» (Е Шостром) та ін.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є аналіз основних чинників та критеріїв психологічної сумісності подружніх пар, розкриття психологічних механізмів інтеграції особистісних чинників психологічної сумісності.

**Виклад основного матеріалу.** Психологічними механізмами інтеграції особистісних чинників психологічної сумісності можна назвати сукупність психологічних процесів, що охоплюють членів сім'ї і їх взаємини, що ведуть до формування і розвитку просімейних мотивів (тобто мотивів, що обумовлюють позитивне ставлення до сім'ї, бажання залишатися її членом, прагнення зміцнювати її), які сприяють зняттю негативних, фрустраційних переживань – тривоги, стресів, вирішення внутрішніх і міжособистісних конфліктів. Дія цих механізмів проявляється в тому, як та чи інша сім'я реагує на труднощі, фрустрації. Якщо в сім'ї не діють або порушені ці механізми, то труднощі виступають як фактор, що руйнує сімейну систему, послабляє її міцність. При ефективній дії описуваних соціально-функціональних механізмів ті ж труднощі стають джерелом подальшої інтеграції сім'ї, ще більшого її згуртування. Є. Г. Ейдемільлер і В. В. Юстицкіс виділяють два механізми сімейної інтеграції: механізм «спільності долі» (розвиток «сімейної довіри», задоволення власних потреб в сім'ї, ) і «емоційної ідентифікації з сім'єю» (емоційні відношення симпатій між членами сім'ї) [4, с. 101].

Більшість авторів основним чинником психологічної сумісності називає оптимальне поєднання різних характеристик, в тому числі і (якостей, особистісних властивостей, індивідуально-психологічних особливостей) учасників взаємодії. Під особистісними властивостями розуміються всі якості особистості, що входять в її структуру (здібності, мотиви, особливості темпераменту і характеру, вольові та емоційні особливості, ціннісні орієнтації, соціальні установки тощо).

Вагомими особистісними чинниками психологічної сумісності подружньої пари є, передусім, комунікативні характеристики, готовність до творчості у своїх стосунках і діалогу замість монологу, вміння приймати відповідальність за побудову гармонійних стосунків, особистісна зрілість, задоволеність шлюбом. Так, до одних з найсуттєвіших внутрішніх чинників подружньої сумісності психологи відносять: здатність подружжя до рефлексії (Е. В. Козловська), здібність до діалогу у спілкуванні, взаєморозуміння подружжя на комунікативному рівні (В. А. Лабунська, О. Я. Кляпець, К. Левін), оптимальний розподіл влади та відповідальності (К. О. Абульханова-Славська, В. В. Ільїн, М. Мід), почуття любові, духовної

близькості, психологічна відповідальність, вірогідність народження дитини як успішна мотивація до вступу в шлюб (С. І. Голод, Т. Н. Мартинова, Е. В. Козловська), узгодженість батьківської моделі сім'ї членів подружжя (А. Адлер, К. Юнг, М. Мак-Голдрік), узгодженість образу «ми» в сім'ї партнерів як феномен сімейної самосвідомості (С. І. Голод), задоволеність потреб особистості у шлюбі (В. А. Сисенко).

До позитивних особистісних характеристик подружжя психологи [8] відносять такі:

- відсутність страху й тривоги, адекватну самооцінку;
- урівноваженість;
- орієнтацію на пошук і помірну схильність до ризику, що дає змогу емоційним стосункам розвиватися;
- компетентність у часі (жити «тут і зараз», бачачи при цьому зв'язок подій);

- високий рівень самоприйняття, що проявляється в природності поведінки та відкритості досвіду, у ставленні до іншого як до себе.

Ознаками подружньої сумісності є: сприятливий психологічний клімат в сім'ї, згуртованість, можливість всебічного розвитку особистості кожного члена, висока доброзичлива вимогливість одне до одного і до себе самого, почуття захищеності та емоційної задоволеності, висока внутрішня дисциплінованість, принциповість, відповідальність, бажання й уміння зрозуміти іншого, можливість вільно висловлювати свою думку з будь-якого питання в прийнятній для іншого формі, прагнення проводити вільний час разом, уміння адекватно розподілити обов'язки, щоб усі були завантажені залежно від власних можливостей, доброзичливі стосунки з родичами, сусідами, друзями, знайомими [1, с. 45].

Є. Є. Тунік емпірично дослідила вплив особистісних чинників на психологічну сумісність. Результати її досліджень підтверджують, що задоволеність шлюбом у чоловіків знижується з ростом рівня підозрілості / скептицизму подружжя, а також із зростанням покірності, пасивності дружини й зі збільшенням різниці в оцінці агресивності чоловіка, даної дружиною і самим чоловіком. Рівень задоволеності шлюбом у чоловіків підвищується з ростом рівня власної твердості, наполегливості (за оцінкою самого чоловіка) і сексуальної задоволеності, а також з підвищенням рівня дружельності і доброзичливості подружжя [7, с. 44].

Є. Є. Тунік стверджує, що задоволеність подружніми стосунками підвищується з ростом ступеня домінування (самостійності) партнера, з оцінкою партнером ступеня доброзичливості іншого партнера, з власною думкою про свою доброзичливість та з думкою партнера про доброзичливість ідеала-партнера; і падає з ростом ступеня недовірливості і скептицизму в партнері (за оцінкою партнера), а також якщо досліджуваний сам себе характеризує як недовірливо-скептичного [7, с. 42].

У сімейній психології [2] ступінь узгодженості особистісних характеристик членів подружжя, що виражається у їх задоволеності шлюбом називається подружньою сумісністю. Об'єктивним показником сумісності є тривалість збереження благополучного шлюбу. Внутрішнім і суб'єктивним показником подружньої сумісності є переживання подружжям психологічного комфорту, надійності, захищеності, задоволення від спілкування одного з одним.

Психологічна сумісність шлюбних партнерів ґрунтується на взаємному позитивному психологічному сприйнятті якостей характеру, темпераменту, розуму, звичок і потреб. Вона також істотно залежить від взаємної поваги, симпатії, дружби, кохання, від єдності поглядів і уявлень. Подружня несумісність – відчуження шлюбних партнерів, напружена атмосфера зіткнень і конфліктів між ними, взаємна критика і неприйняття [6, с. 67-69].

Серед особистісних чинників психологічної сумісності подружжя вагомими є особистісна зрілість як відповідальність, глибинність переживань, життєва філософія, самосприйняття, синергічність (Г. Оллпорт); позитивне ставлення до «Іншого» й до себе та свого життя (Е. Берн); здатність отримувати та надавати емоційну підтримку, самопідтримку, самоповага, опора на себе (Ф. Перлз); здатність до емпатії, близькості, інтимності, любові, самотності, партнерства (Е. Еріксон, О. С. Кочарян, Е. Фромм).

Всі ці особистісні характеристики дослідники розглядають в особистісній зрілості як інтегральному особистісному утворенні. Базовими компонентами в структурі особистісної зрілості вважаються такі: відповідальність, терпимість, саморозвиток та четвертий інтегративний компонент, який охоплює всі попередні і одночасно присутній в кожному з них – позитивне мислення, позитивне ставлення до світу, що визначає позитивний погляд на світ. Вагомим компонентом в цій структурі є відповідальність – це те, що відрізняє соціально незрілу особистість від середньої норми. У даний час в психології особистості досить поширена концепція про два типи відповідальності, яка прийшла з психології каузальної атрибуції (Дж. Роттер). Перший тип – інтернальність локусу контролю – це той випадок, коли особистість вважає себе відповідальною за все, що відбувається з нею в житті, саму себе. Відповідальність другого типу пов'язана з ситуацією, коли людина схильна вважати відповідальними за все, що відбувається з ним в житті інших людей, зовнішні обставини, ситуацію (екстернальний локус контролю) [5, с. 56].

О. А. Столярчук вважає, що в ході спільного родинного життя можуть розкритись сприятливі для шлюбу риси дружини чи чоловіка, яких не було помітно при залицянні. Водночас ефект «скидання масок» може стати першою родинною кризою для молодят, якщо у передшлюбному періоді вони надто прикрашали свої особистісні якості й ідеалізували обранця. Внаслідок послаблення емоційності дошлюбних відносин після одруження, ідеалізація



партнера теж послаблюється, тому ефект «скидання масок» може викликати розчарування чи конфлікт. Молодому подружжю треба бути готовим до того, щоб пристосуватися до особливостей характеру, поведінки і звичок свого шлюбного партнера, прагнути мінятися самому. Взаємне прагнення до зміни себе заради благополуччя іншого і сім'ї в цілому дозволяє швидше пройти процес первинної шлюбної адаптації та створити міцну родину [6, с. 52].

Інтеграція особистісних чинників психологічної сумісності забезпечує ефективну взаємодію особистісних властивостей, регуляторну функцію в конструктивних міжособистісних взаєминах, потенціал позитивного ставлення до побудови гармонійних стосунків. У зв'язку з цим такі особистісні властивості, як відповідальність, ініціативність, рефлексивність, ступінь усвідомленості життя, оптимальний рівень локусу контролю, самоповага, самосприйняття, розглядаються як внутрішні складові психологічної сумісності та визначають відповідність очікувань і домагань подружньої пари та справедливий розподіл сімейних ролей.

Сучасні дослідники [8; 9; 10] до сприятливих якостей подружжя, що забезпечують психологічну сумісність, відносять такі: відсутність страху і тривожності, адекватну самооцінку; врівноваженість; орієнтацію на пошук і помірну схильність до ризику, що дозволяє емоційним відносинам розвиватися, а не стагнувати; компетентність у часі (жити «тут і зараз», бачачи при цьому зв'язок подій); високий рівень самоприйняття, що проявляється у природності поведінки та відкритості досвіду.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, особистісні характеристики молодого подружжя є чинниками його психологічної сумісності, критерієм сімейного благополуччя. Оптимальне поєднання особистісних властивостей із відповідністю поведінки кожного з партнерів очікуванням іншого й можливістю задовольнити його емоційно-психологічні потреби є вагомим особистісним чинником психологічної сумісності молодих пар.

#### **Список використаних джерел**

1. Горещька О. В., Сердюк Н. Психологія сім'ї: навч. посібн. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В, 2015. 216 с.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 208 с.
3. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. 2-е изд., расшир. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 656 с.
4. Прохорова О. Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учебно-методическое пособие. Москва, 2005. 398 с.
5. Реан А. А. Психология личности. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 288 с.
6. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї: навч. посіб. Кременчук: ПП Щербатих, 2015. 136 с.

7. Туник Е. Е. Психодиагностика супружеских отношений. Санкт-Петербург: Питер, 2014. URL: [http:// http://www.litmir.net](http://www.litmir.net) (дата звернення: 19.09.2020).
8. Федоренко Р. П. Психологія молодшої сім'ї і сімейна криза: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. 168 с.
9. Фролова Є. В. Психологічні чинники і динаміка формування стосунків міжособистісної залежності у жінок: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01: Харків. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, 2007. 19 с.
10. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учеб. пособие. 3-е изд. Москва: Изд-во «Академический проект», 2008. 273 с.

УДК 378.016:159.9.

**Цимбалюк Юлія Іванівна**

*магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія*

**Попова Олена Вікторівна,**

*доцент кафедри психології та соціальної роботи,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
м. Вінниця*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У СТУДЕНТІВ РІЗНИХ НАПРЯМІВ НАВЧАННЯ**

***Анотація.** У статті аналізуються та виносяться на розгляд особливості формування професійної ідентичності у студентів різних напрямків університетської підготовки та розкривається сутність питання професійної ідентичності.*

***Ключові слова:** ідентичність, професійна ідентичність, студенти, напрями університетської підготовки.*

**Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю забезпечити державу фахівцями, які б хотіли досягти високого професійного рівня та були б готові до постійного вдосконалення. У цьому контексті велике значення набувають проблеми, пов'язані з професійним становленням молодих фахівців у сучасній Україні і все більше уваги приділяється проблемам, пов'язаним з підвищенням якості професійної підготовки майбутніх фахівців та формуванням їх професійної ідентичності. Особливе значення у цьому

питанні відводиться освіті у вищих навчальних закладах. Тому актуальним завданням університетської освіти разом із передачею знань і умінь є формування особистості майбутнього професіонала, сприяння його самоідентифікації з професією. Вивчення професійної ідентичності дозволяє створити сьогодишнім студентам оптимальні умови для усвідомлення себе, свого образу в професійній діяльності [8 с. 191]. Існуюче соціальне протиріччя між потребою суспільства у професійних кадрах та небажанням випускників працювати за спеціальністю може бути частково виправдано відсутністю формування, або навіть відсутністю професійної ідентичності серед майбутніх фахівців. Тому ці питання стають особливо актуальними в період університетської підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над проблемами професійної ідентичності працювали Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Є. Клімов, Г. Костюк, В. Моргун, Н. Ничкало, В. Семиченко, В. Синявський, Б. Федоришин. Умови для професійного самовизначення у навчально-виховному процесі в ВНЗ були висвітлені в працях С. Батишева, Л. Воловича, В. Гриньової, С. Сисоєвої, М. Таланчук. На необхідності вивчення ролі суб'єкта у професійному самовизначенні й дослідженні механізмів його вибору, наголошують О. Голомшток, П. Перепелиця, О. Скрипченко, М. Смільсон. Але, на наш погляд, проблема формування професійної ідентичності у студентів гуманітарного та технічного спрямування не є достатньо дослідженою.

**Мета статті.** Головною метою цієї статі є визначення особливостей формування професійної ідентичності у студентів гуманітарного та технічного напрямків навчання в сучасному педагогічному університеті.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна ідентичність є комплексним інтегративним поняттям визначення характеристик особистості для її орієнтації у світі професій та реалізації професійного потенціалу [3, с. 12]. Так, Л. Божович, М. Гінзбург, О. Мешковська вважали професійну ідентичність одномоментним актом вибору професії, що завершується або зі вступом до професійного навчального закладу або працевлаштуванням. Більш глибоке вивчення досліджуваного явища представлено у працях Т. Міщенко, яка розглядає професійну ідентичність у контексті функціонального і екзистенціального сполучення людини та професії.

Професійна ідентичність як системне явище розглядається Ю. Поваренковим у концепції професійного становлення особистості. Учений відзначає, що досліджуване поняття – динамічне, має рівневу структуру, тісно пов'язане з іншими елементами професійного розвитку людини: професійним самовизначенням, професійною самооцінкою і професійною деформацією [3, с. 14]. Узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми професійної ідентичності, можна визначити її як результат професійного самовизначення особистості, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії, ототожненні себе з нею та професійною групою.

Професійна ідентичність неоднорідна, вона може виступати як критерій професійного розвитку та свідчити про прийняття людиною:

- себе як професіонала (реальна або прогнозована професійна самооцінка, яка характеризує ставлення людини до себе як до майбутнього або діючого професіоналу);

- конкретної професійної діяльності як способу самореалізації та задоволення потреб (оцінка задоволеності людини умовами та змістом праці, рівнем оплати, взаємовідносинами в колективі, можливостями просування по службі тощо);

- системи норм і цінностей, характерних для даної професійної спільноти (оцінка ставлення людини до норм і цінностей, традицій і ритуалів, характерних для кожної професійної спільноти) [2, с. 135].

Аналіз досліджень Л. Шнейдер [9, с.41] дозволяє визначити такі функції професійної ідентичності: ідентифікація з професійною групою, самоздійснення через розкриття свого функціонального потенціалу, самоповаги; особистісної безпеки і зниження рівня тривожності; самовдосконалення; професійного та особистісного зростання; структурування життєвого часу і простору; набуття особистого сенсу.

У залежності від стадії професійного розвитку особистості відчуття професійної ідентичності може мати різний зміст, а засобами досягнення професійної ідентичності можуть виступати відповідні знання та здібності, які забезпечують реалізацію активності, спрямованої на досягнення заданої професійної ідентичності [8, с. 192].

Аналіз наукових праць Ю. Поваренкова дає можливість визначити три основні компоненти професійної ідентичності, які впливають на професійний розвиток та професійне становлення людини:

- 1) когнітивний компонент, що включає в себе професійні знання, досвід, переконання;

- 2) емоційний компонент, що виражається в емоційно-оцінному ставленні до своїх професійних обов'язків, знань, переконань, до самого себе як активного суб'єкта трудової діяльності; емоційно-вольовій сфері, яка вимагає від людини сформованості таких якостей, як активність, рішучість, стресостійкість; дотримання норм професійної спільноти;

- 3) поведінковий компонент, обумовлений сформованістю відповідних навичок і вмінь, здібностей, тобто усіх відповідних реакцій на стимул (завдання, які ставить перед індивідом трудова діяльність), що виражаються у поведінці (виконання своїх професійних обов'язків) [4, с. 132.].

Формування особистості як суб'єкта професійної ідентичності здійснюється через вирішення системи протиріч між соціально-професійними вимогами до людини, з одного боку, і його бажаннями, можливостями щодо їх реалізації, з іншого. Однак, на думку О. Созонюк [7, с. 136-141], сам процес формування професійної ідентичності у студентському середовищі

пов'язаний із вирішенням низки суперечностей: соціально-педагогічних, соціально-психологічних та організаційно-педагогічних; дії цілого комплексу зовнішніх і внутрішніх детермінант.

Незважаючи на постійно зростаючий інтерес до проблеми професійної ідентичності студентів, питання про особливості формування професійної ідентичності в контексті спеціальності залишається незрозумілим. Метою нашого дослідження було порівняння характеристик та виявлення особливостей формування професійної ідентичності у студентів різних галузей підготовки, що здобувають вищу університетську освіту. Для досягнення цієї мети в якості респондентів були обрані такі групи студентів: студенти технічних спеціальностей (015.39 «Цифрові технології», 124 «Системний аналіз»), а також соціально-гуманітарного напрямів підготовки (053 «Психологія», 231 «Соціальна робота»). Цей вибір зумовлений різною специфікою підготовки фахівців, особливостями засобів, форм і методів професійного навчання. У якості гіпотези дослідження було висловлено припущення, що змістові характеристики та особливості формування професійної ідентичності у студентів відрізняються залежно від напрямку підготовки. Для реалізації поставленої мети та перевірки висунутої гіпотези використовувались такі інструменти дослідження:

1. Методика «Вивчення статусу професійної ідентичності» (А. Азбель) [1, с. 18], що дозволяє визначити особливості її формування;

2. Анкета професійної ідентичності студентів (У. Родигіна) [6, с. 51], що виявляє два параметри: домінуючі емоції та активність у оволодінні професією.

Загальну вибірку дослідження склали 80 осіб у віці від 17 до 23 років. У ході дослідження було сформовано 2 групи: 1) студенти, які навчаються за гуманітарними напрямами підготовки («Соціальна робота» та «Психологія»,  $n = 40$  осіб); 2) студенти, що навчаються за технічними спеціальностями (015.39 «Цифрові технології», 124 «Системний аналіз»,  $n = 40$  осіб).

Згідно з результатами вивчення статусу професійної ідентичності (А. Азбель), більшість студентів гуманітарного (38,6 %) та технічного (62,2 %) напрямків перебувають на етапі формування ідентичності – «мораторію» (Рис.1), що пов'язано з вибором альтернатив для подальшого професійного розвитку. Це можна пояснити також і тим, що період навчання в університеті – це етап розвитку та формування професійної ідентичності, коли не всі студенти ще впевнені у правильному виборі напрямку навчання, а також, можливо, мають невпевненість, що вони зможуть реалізувати себе в цій галузі. Слід зазначити, що сформована професійна ідентичність відзначається у 45,9 % студентів соціально-гуманітарних напрямках підготовки та у 27,1 % студентів технічних спеціальностей (Рис. 1).



Рис. 1. Етапи формування ідентичності

Відповідно до результатів опитування професійної ідентичності у студентів за допомогою «Анкети професійної ідентичності студентів» (У. Родигіної), було виявлено, що у більшості студентів (74,9 %) переважають позитивні емоції, пов'язані з навчальним процесом (рис. 2.).

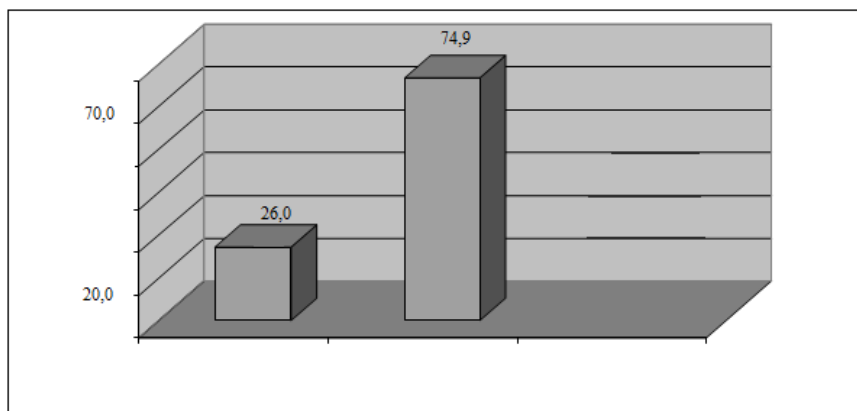


Рис. 2. Позитивні емоції, пов'язані з навчальним процесом

Згідно з іншим показником «ставлення до професії» було виявлено, що практично всі студенти (83 %) активно ставляться до набуття професійних якостей.

Отже, у процесі формування професійної ідентичності у студентів різних напрямків навчання, які здобувають вищу університетську освіту, можна виділити такі особливості:

1. Більшість студентів соціально-гуманітарного і технічного (38,6 % та 62,2 %) напрямів підготовки перебувають на «етапі мораторію» (кризи вибору) професійної ідентичності.

2. Більшість студентів виявляли активне ставлення до професії, яку вони здобувають (83 %), та позитивні емоції, пов'язані з навчальним процесом (74,9 %).

3. Студенти соціально-гуманітарного напрямку мають більш високий рівень сформованості професійної ідентичності; вони проявляють більшу активність в отриманні професійних знань та виявляють більше позитивних емоцій у процесі навчання, порівняно зі студентами технічних напрямків. Студенти, які навчаються на технічних спеціальностях, характеризуються середнім рівнем формування професійної ідентичності, але вони демонструють досить високий рівень активності в отриманні професійних знань і також позитивно налаштовані.

Таким чином, сформульована нами гіпотеза про те, що змістові характеристики та особливості формування професійної ідентичності різняться залежно від напрямку підготовки майбутніх фахівців, що навчаються за різними напрямками була частково підтверджена. Було виявлено, що всі студенти мають переважно активне та позитивне ставлення до оволодіння професією, однак значення показників «активність в опануванні професією» та «емоції, пов'язані з процесом навчання» в досліджуваних групах статистично різняться. Слід зазначити, що у багатьох студентів як технічного, так і гуманітарного напрямів, які брали участь у дослідженні, криза професійної ідентичності ще не закінчилась. Лише незначна частина студентів технічного та більшість студентів соціально-гуманітарного напрямків підготовки, мають сформовану професійну ідентичність (27,1 % та 45,9 %).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Виходячи з вище викладеного, можна зробити наступні висновки:

1. Професійна ідентичність студентів різних напрямків навчання, які здобувають вищу університетську освіту, має свої особливості та змістовні характеристики.

2. Рівень сформованості професійної ідентичності у студентів відрізняється залежно від спрямованості підготовки фахівця.

3. Умови формування професійної ідентичності у студентів педагогічного університету можна покращити за рахунок вирішення низки суперечностей: соціально-педагогічних, соціально-психологічних та організаційно-педагогічних; а також дії цілого комплексу зовнішніх і внутрішніх детермінант, що сприяють засвоєнню професійних якостей і майбутній професійній самореалізації.

#### **Список використаних джерел:**

1. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореф. диссерт. на соискан. учен. степ. канд. психол. наук. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 18с

2. Матеюк О. А. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутніх суб'єктів праці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. №1. С. 131-140.
3. Мищенко Т. В. Определение содержание понятия профессиональной идентичности. *Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества: сборник научных трудов*. Ярославль: ЯГПУ, 2003. С. 168-176
4. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: УРАО, 2002. 160 с
5. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального самоопределения личности: системогенетический подход. *Ярославский педагогический вестник*. 2014. №2. С.211-217.
6. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2007. № 4. С. 39-51.
7. Созонюк О. С. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. пр.* Рівне: РДГУ, 2019. Вип. 13. С. 136-141.
8. Черненко В. П., Кравченко К. В. Професійна ідентичність студентів старших курсів. *Наука і освіта: збір.наук.праць*. Одеса. 2016. Вип.№2-3.С.191-195.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. Москва: МОСУ, 2001. 272 с.

**УДК 159.92:159.922.8**

**Шаменко Руслана Василівна**  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія

**Волженцева Ірина Вікторівна**  
доктор психологічних наук, професор, академік УТА  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав

### **ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПРОЯВ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ПІДЛІТКІВ**

***Анотація.** У статті розглядаються чинники, які впливають на прояв акцентуацій характеру підлітків, залежно від умов виховання, перехід або заборони в діяльності підлітка, когнітивної кризи, дисгармонійності «Я» образу, несформованості спонукальної сфери,*



спадкових ознак. Здійснений теоретичний аналіз джерел щодо чинників, що впливають на прояв акцентуацій характеру підлітків, і найчастіше застосовується батьками на сучасному етапі розвитку суспільства.

**Ключові слова:** чинники впливу, акцентуації характеру підлітків, батьківсько-дитячі взаємини.

**Актуальність дослідження.** Порушення поведінки серед підлітків стало надзвичайно актуальною проблемою в останні десятиліття. Їх відносна частота і крайні форми прояву нерідко мають патологічний характер, що обумовлено в наш час прискоренням фізичного розвитку, статевого дозрівання, виразним проявом акцентуацій характеру. Сучасне соціальне життя пред'являє нервовій системі підлітка більш високі вимоги, ніж півстоліття назад, і як наслідок поширення частих нервових зривів та девіантної поведінки серед підлітків. У процесі становлення особистості у характері молодих людей можуть проявлятися акцентуації. Зміни у характері, що порушують цілісність особистості, знижуючи адаптивність і продуктивність життєдіяльності, розглядаються як акцентуації рис характеру. Акцентуації характеру розвиваються під впливом різних факторів, серед яких важливу роль відіграють властивості нервової системи, особливості сімейного виховання, соціального оточення, професійного самовизначення, фізичного здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Акцентуації характеру і їх аналіз – проблема, що виникла на рубежі XIX–XX століть. К. Леонгард і А. Лічко визначили особливості акцентуації в характері людини і їх специфічні особливості. Дослідженням акцентуацій займалися П. Ганнушкін, Е. Фромм, Е. Шелдон, А. Шостром та інші. На сьогодні питання про акцентуації характеру є актуальним у зв'язку з поширенням процесів дезадаптації молоді до сучасних соціально-економічних умов суспільства. Доведено, що загострені риси характеру виступають детермінуючим фактором багатьох поведінкових актів суб'єкта, в тому числі і формування шкідливих звичок (Г. Ложкін, Н. Пов'якель). У психологічних джерелах вплив акцентуацій характеру на поведінку часто розглядається разом з психологічними особливостями підліткового віку. Сам по собі «перехідний вік» і його психологічні особливості (норма і відхилення) давно цікавлять вчених-психологів. Вказану проблему вивчали і вивчають: М. Алеманський, І. Бушай, К. Брюнер, Х. Джайнот, Р. Дрейкурс, С. Джонсон, Е. Еріксон, І. Зюбін, О. Захаров, І. Кон, В. Кудрявцев, І. Красинська, О. Леонтьєв, А. Лічко, О. Лурія, О. Лоуен, Г. Мінковський, Д. Фельдштейн, А. Яковлев.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття чинників, що впливають на прояв акцентуацій характеру підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В першу чергу визначимо що ж таке *акцентуація* – це власне, ті індивідуальні риси, які мають тенденцію до переходу в патологічний стан. За надмірного вияву вони

накладають відбиток на особистість як таку і врешті-решт, можуть набути патологічного характеру, руйнуючи структуру особистості [11, с.5]. *Чинник* в перекладі з лат. factor «той що робить, чинить, впливає» тобто та рушійна сила, яка спричинює вплив до дій.

Акцентуації характеру зустрічаються не тільки в своєму «чистому» вигляді, легко піддається класифікації, але в змішаній формі. Це так звані проміжні типи, що стають наслідком одночасного розвитку декількох різних рис. Врахування подібних особливостей особистості дуже важливо при вихованні дітей і побудови спілкування з підлітками. Враховувати особливості акцентуованого характеру також необхідно при виборі професії, при виявленні схильності до того чи іншого виду діяльності.

Дуже часто акцентуований характер порівнюється із психопатією [11, с.3]. Тут важливо врахувати, що прояв акцентуацій не є постійним, так як з часом вони можуть змінювати ступінь вираженості, згладжуватися або зовсім зникати. За сприятливих життєвих обставин особистості з акцентуованим характером здатні навіть розкривати в собі особливі здібності й таланти. Що стосується проявів акцентуації в підлітковому віці, то ця проблема на сьогоднішній день є досить актуальною. За статистикою, акцентуації характеру є майже у 80 % підлітків. І хоча ці особливості розглядаються як тимчасові, психологи говорять про важливість їх своєчасного розпізнавання і корекції. Справа в тому, що частина виражених акцентуацій під впливом деяких несприятливих факторів може трансформуватися у психічне захворювання вже в зрілому віці.

У науковій літературі представлена велика кількість робіт, у яких висвітлюються типи взаємин батьків із дітьми. Це зумовлено величезним впливом сім'ї на формування особистості, характеру і поведінки дитини.

Вплив різних аспектів батьківського виховання на становлення особистості дитини вивчали Е. Берн, К. Брютнер, Р. Дрейкурс, Е. Еріксон, Л. Лотт, Д. Нельсен, К. Роджерс, Р. Сіре, О.Г. Силяєва, Б.Ф. Скіннер, Х. Сленн, З. Фрейд, Е. Фром тощо. Вивченням стилів виховання займалися Дж. Боулбі, В.І. Гарбузов, Е.Г. Ейдемільлер, О.Е. Лічко та ін. Найважливішою характеристикою сімейного виховання є його стиль. Батьківський стиль – це

узагальнені, характерні, ситуаційно неспецифічні способи спілкування даного батька з даною дитиною, це образ дій стосовно дитини [6, с. 12]. Сімейний психотерапевт Е.Г. Ейдемільлер описує велику кількість стилів аномального сімейного виховання [6, с. 123]. Відмінності між стилями виражаються в емоційній включеності батьків у життя дитини, ступені контролю і турботи, розумінні батьками змісту дитячих вікових та індивідуальних потреб: гіпопротекція, домінуюча гіперпротекція, потуральна гіперпротекція, емоційне відкидання, підвищена моральна відповідальність, бездоглядність [6, с. 12].

У формуванні акцентуованого характеру безсумнівно є вплив вроджених особливостей особистості та спадкових факторів. Однак навіть за наявності генетичної схильності акцентуація виникає далеко не завжди.

Виникнення акцентуацій характеру, прояви специфічної для них поведінки є наслідком впливу спадкових, психологічних і соціальних факторів, серед яких найважливішими є:

1. **Характеристики соціального оточення.** Особливо важливо це в дитинстві, коли дитина сліпо копіює поведінку дорослих, переймаючи властиві їм способи реагування.

2. **Умови виховання.** Розвиток певної акцентуації характеру, негативних тенденцій у поведінці підлітка часто спричинюють безконтрольність або домінуюча надопіка дорослих, жорсткі стосунки, надмірність вимог і очікувань стосовно дитини, страх втрати її, дефіцит любові і спілкування з підлітком та ін. До деформуючих типів виховання можна віднести гіперопіку і недостатнє приділення уваги, надмірність вимог до дитини, жорстоке ставлення, недостатність емоційного контакту з нею, виконання всіх забаганок дитини, створення «культу хвороби», суперечливі вимоги у вихованні.

3. **Перешкоди в діяльності.** Деякі ознаки акцентуацій характеру підлітків проявляються, коли їм доводиться долати перешкоди в діяльності, спрямованій на задоволення особисто значущих потреб. Авторитарний стиль спілкування у школі, домінування методів примусу в навчанні є недопустимими, оскільки можуть спровокувати конфліктні ситуації, найрізноманітніші форми дезадаптивної поведінки підлітків – нехтування чи незнання норм соціальної взаємодії. Школа має забезпечити максимальний простір для вільної і природної самореалізації особистості учня. Однак його свобода не має загрожувати безпеці й психологічному комфорту інших учнів, перешкоджати здобуттю ним повноцінної освіти.

4. **Криза спілкування у підлітків.** У цьому віці широта взаємодій з оточуючими значно перевершує психологічну компетентність особистості, що може призводити до психологічного дискомфорту і його компенсації шляхом акцентуації характеру.

5. **Когнітивна криза.** Розширення сфери діяльності і взаємодії підлітка з оточуючими значно випереджає його психологічну компетентність. Тому часто виникають зовнішні і внутрішні бар'єри в діяльності та спілкуванні, що спричинює психологічні зриви. Важливим напрямом запобігання акцентуації характеру підлітка є його психологічна освіта (психологія особистості, пізнавальних процесів, спілкування).

6. **Відсутність інтересів, мети.** відсутність сформульованих ідей про потреби і соціальних нормах, а також способах їх досягнення. Цей фактор дуже актуальний у підлітковому віці.

7. **Дисгармонійність Я-образу.** Суть цього фактора є неадекватні та суперечливі уявлення про себе, а також неадекватні самооцінка і рівень домагань, комплекс неповноцінності.

8. **Несформованість спонукальної сфери.** Йдеться про відсутність стійких інтересів і цілей, не сформованість соціально цінних потреб і норм, невміння адекватно задовольняти актуальні потреби, одержувати справжнє задоволення тощо.

9. **Стан здоров'я.** Хронічні захворювання, особлива патологія нервової системи, вроджені або набуті фізичні дефекти.

10. **Спадкові ознаки.** До цього фактора належать тип нервової системи,

захворювання нервової системи, фізичні вади, спадкові та хронічні хвороби.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Загалом, становлення акцентуації характеру підлітка зумовлене багатьма чинниками, поєднанням їх деструктивної дії.

Отже, підлітковий період є важливим етапом психічного та особистісного розвитку. Він характеризується особливою соціальною ситуацією, видами діяльності, новоутвореннями, специфічним перебігом кризи. Значні зміни відбуваються у розвитку інтелектуальної, спонукальної та емоційно-вольової сфер, у становленні самосвідомості. За несприятливих соціально-психологічних умов виникають труднощі у розвитку особистості, зокрема формування акцентуацій характеру. Знання дорослими (батьками, педагогами) вікових та індивідуальних особливостей підлітків дає їм змогу ефективно керувати психічним та особистісним розвитком дітей, попереджувати й долати труднощі і проблеми.

### Список використаних джерел

1. Брютнер К. «Жить с агрессивными детьми». Москва: Педагогика. 1991. 144 с.
2. Ганнушкін П. Б. Клініка психопатій: їх статика, динаміка, систематика. Нижній Новгород: Изд-во НГМД, 1998. 128 с.
3. Дрейкурс Р., Золц В. «Манифест счастливого детства». Основные идеи разумного воспитания. Екатеринбург: Изд. Рама Паблишинг 2015. 296 с.
4. Драгунова Т. В. Психологические особенности подростка. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровського. Москва: Просвещение, 1979. 98-141 с.
5. Опитувальник «Аналіз сімейного виховання» (АСВ) Ейдемільер Е. Г., Юстицкіс В. В., 2000.
6. Эйдемиллер Э. Г. Детская психиатрия: Учебник. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 111 с.
7. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. / [Павелків]. Київ: Кондор, 2002. 506 с.

8. Змановская С. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб.пособие для студ. Высш.учеб заведений / 5-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 288 с.
9. Керби́ков О. В., Коркин М. В., Наджар Р. А., Снежневский А. В. Психиатрия. 2-е изд., перераб. Москва: Медицина, 1968. 448 с.
10. Леонгард К. Акцентуїовані особистості. / пер. з нім. [передмова і ред. Блейхера В. М.]. 2-е вид. стер. Київ: Вища школа. Головне видавництво, 1989. 375 с.
11. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Ленинград : «Медицина», 1983. 76 с.

УДК 159.922(100)

**Шамне Анжеліка Володимирівна**  
*магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 053 Психологія*

**Руденко Оксана Володимирівна**  
*кандидат психологічних наук, доцент  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»  
м. Переяслав*

## **ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ЯК МАРКЕР РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЗАХІДНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

**Анотація.** У статті представлено теоретико-методологічний аналіз розуміння та пояснення внутрішньоособистісного конфлікту в основних напрямках західної психології (психоаналіз, гуманістична психологія, когнітивна психологія, транзактний аналіз, психосинтез тощо).

**Ключові слова:** внутрішньоособистісний конфлікт, особистість, протиріччя, західні психологічні концепції.

**Актуальність дослідження.** Проблема внутрішньоособистісних конфліктів з кожним роком стає все більш *актуальною*, оскільки інтенсивні суспільні зміни, економічна нестабільність і вплив інформаційного простору все частіше призводять до дестабілізації внутрішнього світу особистості, до внутрішніх протиріч, обумовлених різними формами невідповідності внутрішніх очікувань людини і можливостей їх реалізації. Тому проблема внутрішньоособистісних конфліктів залишається незмінно актуальною впродовж останніх десятиліть як у психології, так і у суміжних областях (у філософії, соціології, культурології тощо). Її міждисциплінарний характер

доводить аналіз сучасних філософсько-антропологічних досліджень суперечливості людської сутності, існування і структури особистості [5; 12], які посилюються в умовах соціально-економічної, політичної та духовно культурної трансформації українського суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Переживання особистістю своєї неоднозначності, складності внутрішнього світу, усвідомлення мінливості власних бажань і домагань, коливання самооцінки, боротьба мотивів – все це є полем внутрішньоособистісних конфліктів [4; 6; 16]. Поняття внутрішньоособистісних конфліктів об'єднує психологічні конфлікти, які виникають внаслідок зіткнення різних мотивів, цілей, інтересів, представлених в свідомості індивіда відповідними переживаннями [7]. Вважається, що такі конфлікти сприймаються людиною як значуща для неї психологічна проблема, яка потребує свого вирішення, і, як правило, викликає внутрішню роботу, спрямовану на їх подолання. Як синонім внутрішньоособистісних конфліктів у психології використовуються також поняття інтрапсихічні, внутрішні, особистісні, інтрасуб'єктні, персональні або психологічні конфлікти. У найбільш широкому контексті внутрішньоособистісний конфлікт розглядається як результат впливу на індивіда навколишньої дійсності, як маркер взаємодії конфліктності особистості і соціального середовища [5].

Концепції внутрішньоособистісного конфлікту представлені у західній психології у психоаналітичному напрямі (З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорні та ін.), у гуманістичній психології (К. Роджерс, А. Маслоу), у логотерапії (В. Франкл), когнітивній психології (Л. Фестінгер), психосинтезі (Р. Ассаджіолі), необіхевіоризмі (Я. Міллер, Дж. Доллард та ін.), у транзактному аналізі (Е. Берн) тощо. Наш інтерес до цих наукових напрямів пов'язаний, передусім, з «контекстуальністю» поняття внутрішньо особистісного конфлікту у зарубіжній психології, де воно виступає і як маркером основних теоретико-методологічних положень, і як індикатором певного розуміння сутності особистості [1; 4; 17].

**Мета дослідження.** Головною метою статті є теоретико-методологічний аналіз основних напрямів розуміння та пояснення внутрішньоособистісного конфлікту у західній психології.

**Виклад основного матеріалу.** Наукове вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у західній психології почалося наприкінці XIX ст., коли проблеми патологічних змін у психіці й організмі людини в результаті переживання критичних ситуацій активно розроблялися психіатрією та біологією. У XX столітті західні концепції, які описують механізм виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, оформлюються, як правило, або на основі визначення сутності внутрішнього протиріччя, або за критерієм зв'язку людини з зовнішнім середовищем. Більшість дослідників класифікують ці концепції на такі групи[7]:

1. Психодинамічні (інтрапсихічні) концепції, які спираються на біопсихічну основу індивіда і представлені в теоріях З. Фрейда, К. Юнга; А. Адлера; Е. Фромма, а також праці соціальних психоаналітиків К. Хорні, Е. Еріксона, Г. Саллівана.

2. Ситуаційні підходи, які спираються на уявлення про внутрішній конфлікт як реакцію на зовнішній збіг обставин. Вони представлені переважно роботами біхевіористів (Д. Скінер) та необіхевіористів (Н. Міллер, Дж. Доллард та ін.).

3. Когнітивістські концепції, які ґрунтуються на розумінні внутрішнього конфлікту як пізнавального феномену (дослідження К. Левіна та ін.).

Слід, однак, зазначити, що останніми десятиліттями у сучасній психології з'явилися і концепції, які виходять за межі цієї класифікації (наприклад, роботи Е. Берна, Ассаджіолі, В. Франкла, Н. Пезешкіаната ін.).

У рамках психоаналітичного напрямку акцент при вивченні внутрішньоособистісного конфлікту робиться на його біопсихологічному трактуванні. У людини в стані внутрішнього конфлікту відбувається зіткнення бажань, частина особистості відстоює певні бажання, інша відхиляє їх [14]. Відповідно до психоаналітичної теорії, людина конфліктна за своєю природою. Внутрішньоособистісний конфлікт – це наслідок боротьби між двома протилежними силами (еросом і танатосом). Суть цих боротьби – амбівалентність людських почуттів, яка проявляється у неврозах. Уявлення З. Фрейда про подвійну (соціально-біологічну) і схильну до внутрішнього конфлікту природу людської психіки дозволили охарактеризувати психологічні механізми виникнення внутрішньоособистісного конфлікту і позначити його динамічні характеристики [17].

У теорії К. Юнга внутрішньоособистісний конфлікт – це регрес на більш низький рівень психіки, тобто він відбувається у сфері несвідомого. Новий підхід у вирішенні проблеми внутрішньоособистісних конфліктів, з позицій уявлень про самість К. Юнга, представлений в роботах А. Васильєва. Механізм формування внутрішньоособистісного конфлікту визначається впливами змістів архетипу на Его, що проявляється у індивіда у вигляді емоційно-чуттєвих переживань [6].

Внутрішньоособистісний конфлікт в теорії К. Хорні пов'язаний з поняттям мотиву, а також бажаннями і цінностями. У праці «Наші внутрішні конфлікти» вона аналізує природу цього явища, пояснює його взаємозв'язок з неврозом і нерозривність з процесом прийняття рішення. К. Хорні виділяє види внутрішнього конфлікту: між однаково сильними, але несумісними бажаннями; між бажаннями і зобов'язаннями; між двома групами важливих цінностей [15]. К. Хорні внутрішній конфлікт аналізує із двох позицій: як зіткнення прагнень до задоволення бажань і до безпеки; як протиріччя «невротичних потреб», задоволення яких спричиняє фрустрацію інших [8].

І. Красильников узагальнює погляди соціальних психоаналітиків А. Адлера, К. Юнга, К. Хорні, Е. Еріксона, Г. Саллівана в аспекті розуміння походження внутрішньоособистісних конфліктів. Як висновок, нерозв'язані внутрішні конфлікти пов'язані з неможливістю забезпечити базальну безпеку, подолати почуття сорому, провини, залежності, рольової невизначеності, відчуженості, відчаю. Вони, як правило, є результатом порушених міжособистісних відносин і перешкоджають подальшому соціально-психологічному розвитку особистості. Узагальнення поглядів соціальних психоаналітиків дозволяє говорити про існування конструктивних (розвиток самості, усвідомлення архетипів, посилення ролі пригнічених емоційних проявів свідомості і поведінки, розкриття своїх фальшивих ролей тощо) і неконструктивних (стратегія агресивності, ворожості по відношенню до соціального світу) форм вирішення внутрішніх конфліктів особистості [8].

У рамках гуманістичної психології пропонується інша теорія внутрішньоособистісного конфлікту. В основі конфлікту, за К. Роджерсом, лежить протиріччя, що виникає в особистості між усвідомленими, але помилковими самооцінками, які людина здобуває протягом життя, і самооцінкою на неусвідомлюваному рівні. Внутрішньоособистісний конфлікт впливає на розвиток Я, зумовлює розрив «Я – актуального» та «Я – ідеального» [11]. А. Маслоу сутність внутрішньоособистісного конфлікту розглядає як нереалізовану потребу людини в самоактуалізації [7].

За К. Левіним внутрішньоособистісний конфлікт – це ситуація, у якій на суб'єкта одночасно діють протилежно спрямовані сили. Тому суб'єкт змушений робити вибір між наступними тенденціями: позитивною та негативною; позитивною та позитивною; негативною й негативною [9]. Сутністю внутрішньо особистісного конфлікту на думку засновника логотерапії В. Франкла є втрата сенсу життя [13].

Когнітивна психологія розглядає внутрішньоособистісний конфлікт через когнітивний дисонанс, який являє собою негативний стан, що виникає в ситуації невідповідності знання й поведінки або розбіжності двох знань. Суб'єктивно когнітивний дисонанс переживається як дискомфорт. Тому особистість прагне усунути його [4].

У рамках інтеракціонізму при аналізі внутрішньоособистісного конфлікту автори виходять із розуміння його як конфлікту ролей. Засновник концепції психосинтеза Р. Ассаджіолі бачить сутність внутрішньоособистісного конфлікту в наявності гострих протиріч в структурі особистості, що знижують цілісність «Я-концепції» [13].

Згідно з положенням теорії Н. Пезешкіана, суть внутрішньоособистісного конфлікту полягає в певних формах поведінки особистості, які не узгоджуються з системою взаємин, норм поведінки та форм спілкування інших людей. Невміння людини змінити власні форми поведінки, погляди, стосунки можуть призводити її до стану конфлікту [2].

Взаємозв'язок внутрішнього конфлікту з поведінкою докладно розглянута в теорії транзактного аналізу Еріка Берна. У рамках даної теорії



внутрішній конфлікт є наслідком протиріч між існуючими его-станами людини («батько», «дорослий» і «дитина»). Внутрішній конфлікт по Е. Берну виникає тоді, коли «дорослий» втрачає контроль над ситуацією і не координує відносини між «батьком» і «дитиною», що провокує конфлікт між «хочу» і «треба» [3].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У більшості теорій, розроблених західними психологами, механізм внутрішньоособистісного конфлікту тісно пов'язаний з концепцією особистості, які обґрунтовуються тією чи іншою психологічною школою. Його основу становлять категорії протиріччя, внутрішньої боротьби, переживання й поняття психологічного захисту. Наприклад, у концепціях психоаналізу, гуманістичної психології, психосинтезу основу внутрішньоособистісного конфлікту складають такі категорії як протиріччя та психологічний захист.

Протікання внутрішньоособистісного конфлікту, як правило, пов'язується з негативними переживаннями та емоціями. Внутрішній конфлікт детермінується зіткненням протилежних тенденцій, потреб, мотивів, протиріччями між можливостями й бажаннями, між особистістю і «ролями», між образами «реального» та «ідеального», між рівнем самооцінки індивіда й реальністю тощо. Виникнення його може бути пов'язано з порушенням адаптаційних можливостей людини, які заважають її нормальному функціонуванню в соціальному просторі.

Недостатність вивчення функції внутрішніх конфліктів як одного з механізмів гармонізації особистісного розвитку, як чинника формування адекватної самооцінки й самореалізації особистості зумовили *перспективи* подальшого експериментального вивчення структурно-змістових та функціональних характеристик внутрішньоособистісних конфліктів студентів різних вікових груп.

#### Список використаних джерел

1. Анцулов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 496 с.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. Москва: Прогресс, 1994. 345 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / пер. с англ. А. А. Грузберг. Киев: PSYLIB, 2004. 166 с.
4. Булах І. С., Грінченко Ю. А. Психологічний аналіз вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у зарубіжних та вітчизняних джерелах. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Вип. 2. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. С. 108-118.
5. Валеева А. С. Внутриличностный конфликт как социальное явление. *Вестник Башкирского университета*, Т. 12. №. 4. 2007. С. 135-138.

6. Васильев А. С. О психологической природе внутриличностного конфликта. *МНКО*. 2010. №4-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-psihologicheskoy-prirode-vnutrilichnostnogo-konflikta> (дата звернення: 07.10.2020).
7. Гришина Н. В. Психология конфликта. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2000. 464 с.
8. Красильников И. А. Феномен внутриличностного конфликта в социальном психоанализе. *Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. Т. 14, № 4-1, 2014. С. 68-73.
9. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 315 с.
10. Позешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия / общ. ред. А. В. Брушлинского, А. З. Шапиро. Москва: Прогресс, 1992. 240 с.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека / Общ. ред. предисловие Е.И. Исениной. Москва: Изд-во «Прогресс», 1994. С. 196-202.
12. Руди А. Ш. Внутриличностный конфликт в предметном поле философских исследований. *ОНВ*. 2006. №10 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrilichnostnyy-konflikt-v-predmetnom> (дата звернення: 07.10.2020).
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Просвещение, 1990. 368 с.
14. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва: Просвещение, 1990. 448 с.
15. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Москва: Академпроект, 2007. 198 с.
16. Чистяков С. А. Аналіз внутрішньоособистісного конфлікту як психологічного явища. *Збірник наукових праць*. № 16. Частина II. Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2001. С. 163-167.
17. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В., Мартынова А. И. Личность и внутриличностный конфликт в концепциях фрейдизма и классического психоанализа. *Ped.Rev.* 2016. №1 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-i-vnutrilichnostnyy-konflikt-v-kontseptsyah-freydizma-i-klassicheskogo-psihoanaliza> (дата звернення: 07.10.2020).

УДК 159.922.8.9.019.4

Юдик Каріна Олександрівна  
магістрантка 2-го року навчання  
спеціальність 231 Соціальна робота

Клішевич Наталія Анатоліївна  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка  
м. Київ

## ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКА ЯК СПОСІБ САМОСТВЕРДЖЕННЯ

**Анотація.** У статті представлені результати аналізу проблеми девіантної поведінки підлітка як способу самоствердження. Автори дають визначення девіантної поведінки, виявляють причини і фактори виникнення відхилень у поведінці, представляють механізми її формування та розвитку. У статті виділяється поняття делінквентної поведінки як форми девіантної поведінки підлітка і описуються її особливості.

**Ключові слова:** девіантна поведінка, делінквентна поведінка, детермінанти та механізми формування девіантної поведінки

**Актуальність дослідження.** Підлітковий вік у психофізіологічних дослідженнях часто асоціюється з такими труднощами регуляції поведінки, як імпульсивність, підвищена емоційна лабільність, схильність до прийняття ризикованих рішень, відмова від дотримання соціальних норм.

Ці труднощі збільшують ризик шкоди для здоров'я – алкоголізму, наркоманії, безладних статевих зв'язків та ймовірність негативних соціальних наслідків конфліктів з дорослими, однолітками, протиправних вчинків, – тобто таких форм поведінки, які відносять до девіантної.

Дорослішання і пов'язані з цим зміни соціальної ситуації висувають нові вимоги до процесів довільного контролю поведінки, які продовжують формуватися в юнацькому віці. Нейронні мережі, ключовою ланкою яких є префронтальна кора, забезпечують процеси когнітивного контролю цілеспрямованої поведінки.

Зокрема, ці процеси дозволяють враховувати особливості поточної ситуації при її оцінці, виборі мети, а також плануванні і здійсненні послідовності дій. Неоптимальний стан або незрілість мереж керуючого контролю, навпаки, може перешкоджати здоровому глузду і прийняттю адекватних рішень.

Разом з тим прийняття рішень і в цілому довільна регуляція поведінки визначаються не тільки когнітивними процесами, але і взаємодією когнітивних і емоційно-мотиваційних регуляторних механізмів. Дослідження свідчать про наявність у підлітків тимчасового вікового дисбалансу між активністю систем когнітивного і емоційного контролю.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена причинами наукового і практичного характеру.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі розглядаються проблеми, які присвячені девіантній поведінці, пов'язані головним чином з важкими підлітками, які представляють собою групу підвищеного соціального ризику.

Дослідження останніх десятиліть стосувалися різноманітних аспектів проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх. Ці проблеми охоплюють психолого-педагогічну реабілітацію дітей з відхиленнями в поведінці, наркоманію, відхилення в інтелектуальному, фізичному, сексуальному розвитку, вивчення умов виховання дітей в сім'ї, роль шкільної психологічної служби в попередженні відхилень у поведінці неповнолітніх.

Проблема девіантної поведінки була предметом дослідження таких вчених як О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Кеплан, В. Оржеховська, Н. Перешейна, В. Співак, С. Харченко, М. Фіцула та ін. Проблеми профілактики девіантної поведінки висвітлено у працях Н. Агетик, Л. Артюшкіної, Г. Бевза, І. Белінської, Т. Василькової, Ю. Василькова, М. Галагузова, Н. Грінченко, Н. Заверико, С. Зінченко, Н. Квітковська, Л. Коваль, М. Ковальчук, І. Ковчіної, Л. Козакова, С. Коношенко, В. Курбатова, Т. Малихіна, Л. Мардахаєв, А. Мудрика, С. Омельченко, А. Платонова, Л. Просандаєва, В. Шульги, Л. Яковлева та ін.

**Метою статті** є розгляд девіантної поведінки підлітка як способу самоствердження, що останнім часом, набуває масового характеру.

**Виклад основного матеріалу.** Девіантна поведінка (лат. Deviation – відхилення) – це система вчинків, які суперечать прийнятим в суспільстві моральним нормам. До таких відхилень відноситься аморальна поведінка: сексуальна розбещеність, пияцтво, хуліганство, лихослів'я, дрібні крадіжки, брехня і обман. Їх джерелами можуть бути сімейне виховання, неблагополуччя в школі та ін. [4, с. 104].

Про зовнішні причини девіантної поведінки було сказано чимало (неблагополучні сімейні умови, що створюють негативну соціалізацію, проблеми в навчальній діяльності та спілкуванні з однолітками і дорослими та ін.).

Девіантна поведінка поділяється на дві великі категорії. По-перше, це поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, що припускає наявність явної або прихованої психопатології. По-друге, це поведінка асоціальна, що порушує правові, соціальні та культурні норми.

Девіантна поведінка відносна, тому завжди оцінюється з точки зору культури, прийнятої в тому чи іншому співтоваристві. Поведінка, що відхиляється - це найчастіше спроба піти від суспільства, втекти від життєвих проблем, подолати стан невпевненості і напруги через компенсаторні форми.

В. А. Лабунська виділяє три типи спрямованості відхилень у поведінці: корисливу спрямованість (розкрадання, крадіжки, шахрайство тощо); агресивну спрямованість (образа, хуліганство тощо); соціально-пасивну орієнтацію (наркоманія, алкоголізм) [3].

У поясненні девіантної поведінки можна виділити ряд причин: соціокультурні детермінанти, криза виховання, особистісні і вікові, а також психосоціальні детермінанти.

До соціокультурних детермінантів М. Вебер відносить постіндустріальну кризу особистості як проблему самовизначення і свободи.

На думку В. Франкла, джерелом різних поведінкових відхилень є відсутність сенсу життя внаслідок руйнування старих цінностей і традицій і відсутність культури рефлексії, що дозволяє прийти до унікального змістом своїм неповторним шляхом [4].

Існують загальні соціальні причини девіантної поведінки для всіх груп ризику:

- 1) соціальна нерівність;
- 2) морально-етичний фактор девіантної поведінки, який виражається в низькому моральному рівні суспільства, його бездуховності;
- 3) навколишнє середовище, яка нейтрально ставиться до девіантної введенню [2].

Наступною причиною формування девіантної поведінки є виховання. Сім'я, як відомо, має вирішальне значення у формуванні суспільства, відіграє центральну роль в первинній соціалізації. Крім того, виділяють також особистісні та вікові детермінанти девіацій.

Більшість дослідників схильні до думки, що основним механізмом розвитку девіантної поведінки є соціальне середовище, в якому перебуває особистість, і комплекс соціально-психологічних рис, якими вона володіє.

Центральною ланкою в процесі переходу особистості до девіантних форм поведінки є потреби, спонування і бажання людини, які індивід з яких-небудь причин не в змозі задовольнити відповідно до суспільно значущими нормами моралі і моральності. Відбувається процес формування мотиву протиправного діяння. Слідом за мотивом формується мета як передбачуваної і бажаний результат певної дії (девіантної вчинку).

Одним з видів девіантної поведінки і є делінквентна поведінка.

Аналіз соціально-психологічних досліджень початку ХХІ століття проблеми делінквентної поведінки показує її асоціальний характер.

На думку В. М. Піча, делінквентна поведінка, це усі серйозні, свідомі чи несвідомі порушення, що підпадають під категорію протиправної дії [5, 83].

Сутність протиправної поведінки О. В. Змановська виводить із дій особистості, які відхиляються від встановлених в даному суспільстві та в даний час законів, дій, які погрожують благополуччю інших людей або соціальному порядку [1, с. 97].

Особистість, що проявляє протизаконну поведінку, кваліфікується як делінквентна особистість (делінквент), а самі дії – як делікти.

До причин делінквентної поведінки неповнолітніх, що носять психологічний характер, можна віднести: неузгодженість положень і способів виховання персональним особливостям підлітка: різні патології у формуванні особистості дитини обумовлюють обов'язковість їх врахування у виховному

процесі. Виховання повинно бути направлено на активізацію потенціалу підлітка в пізнавальній та сенсуальній сферах, вироблення способів для подолання недоліків; розбіжність корекційного впливу з особливостями розвитку неповнолітнього: труднощі і специфічність розвитку в цьому віці припускають обов'язковість проведення найбільш раціонального і прийняттого виховного процесу, зі зверненням уваги на проблеми, властиві підлітковому періоду [1].

До проблем підліткового періоду, які можуть стати факторами формування делінквентної поведінки, відносяться:

- кризові явища, які характеризують психологічний і фізіологічний розвиток в підлітковий період;
- посилення конфліктів у взаєминах з дорослими;
- схильність підмінити взаємини з позиції «моралі покори» на «мораль рівноправності»;
- негативна особистісна позиція самого неповнолітнього;
- неадекватна самооцінка підлітка;
- відхилення в особистісних вимогах підлітків.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підводячи підсумки, відзначимо: по-перше, динаміка девіантної поведінки підлітка як спосіб самоствердження, змінюється набагато швидше, ніж це відбувається у дорослих.

Звідси випливає висновок: необхідний відповідний моніторинг і реагування на соціально негативні явища, що відбуваються.

По-друге, встановлення періоду формування і розвитку делінквентної поведінки дозволяє диференційовано застосовувати заходи виховно-профілактичного впливу, враховуючи ступінь і характер деформації поведінки.

По-третє, вивчаючи рівень делінквентної поведінки підлітків, в цілому стає можливим судити про рівень асоціальних відхилень в суспільстві майбутніх років.

### Список використаних джерел

1. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. 2-е изд., испр. изд. Москва: Академия, 2004.
2. Клейберг Ю. А. Девиантное поведение в вопросах и ответах: учебное пособие для вузов. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006. 304с.
3. Основы коррекционной педагогики / Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В., под ред. Сластенина В. А. 2-е изд., перераб. изд. Москва: Академия, 2002.
4. Салахова В. Б. Особенности ценностно-смысловой сферы осужденных, получающих высшее профессиональное образование: монография. Ульяновск: Ульяновский государственный университет. 2015. 167 с.
5. Соціологія: терміни, поняття, персоналі, Навчальний словник-довідник. Укладачі: В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін. / За заг. рад. В. М. Пічі. Київ: «Каравела», Львів: «Новий Світ-2000», 2002. 280 с.