

ISSN 2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ

**100** *Років*  
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ  
УНІВЕРСИТЕТУ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:  
**ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ**  
Випуск 5  
Том 2

Херсон-2017

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

### Головний редактор:

**Блинова Олена Євгенівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету

### Заступник головного редактора:

**Шапошникова Ірина Василівна** – доктор соціологічних наук, доцент, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету

### Відповідальний секретар:

**Тавровецька Наталія Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету

### Члени редакційної колегії:

**Бех Іван Дмитрович** – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

**Бистрова Юлія Олександрівна** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

**Бочелюк Віталій Йосипович** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету;

**Бурлачук Леонід Фокович** – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Завацька Наталія Євгенівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

**Засекіна Лариса Володимирівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

**Кікінежді Оксана Михайлівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

**Клименко Віктор Васильович** – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України;

**Кравцова Наталія Олександрівна** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри клінічної психології ФДБОЗ ВПО «Тихоокеанський державний медичний університет» Міністерства охорони здоров'я Російської Федерації (Російська Федерація);

**Кузікова Світлана Борисівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

**Поваренков Юрій Павлович** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології ФДБОЗ ВПО «Ярославський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Російська Федерація);

**Стратонов Василь Миколайович** – доктор юридичних наук, професор, ректор Херсонського державного університету;

**Федяєва Валентина Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

**Швалб Юрій Михайлович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Яковлева Світлана Дмитрівна** – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

**Янчук Володимир Олександрович** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

**Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до переліку наукових фахових видань України з психології на підставі Наказу МОН України від 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)**

**Рекомендовано до друку відповідно до ухвали вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 27 листопада 2017 р. № 4)**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20082-9882Р від 15.03.2013 р. видане Державною реєстраційною службою України



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 3

#### ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Годонюк В.С.</b> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	7
<b>Гончаровська Г.Ф.</b> ІГРОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	12
<b>Желтова М.О.</b> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ.....	17
<b>Заміщак М.І.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	22
<b>Іванова О.В.</b> ЕТАПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	28
<b>Камінська О.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕРШОМУ КЛАСІ.....	33
<b>Каткова Т.А., Варіна Г.Б.</b> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ.....	38
<b>Кетлер-Митницька Т.С.</b> СПЕЦИФІКА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «САМОРОЗВИТОК».....	43
<b>Клочек Л.В.</b> ВПЛИВ ВНУТРІШНІХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	48
<b>Коваленко О.Г.</b> СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛІТНІХ ОСІБ ЯК ЧИННИКИ ЇХНЬОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....	54
<b>Корець А.М.</b> ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ .....	60
<b>Краєва О.А.</b> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АСПЕКТІВ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПІД ЧАС ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН.....	65
<b>Логвінова Д.В.</b> ВПЛИВ СТРАТЕГІЙ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКА.....	70
<b>Байєр О.О., Лук'яненко О.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ ДОРΟΣЛІЩАННЯ ОСОБАМИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	79
<b>Маланьїна Т.М.</b> НАРЦИСІЗМ ЯК КОМПОНЕНТ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ УЧИТЕЛЯ .....	85
<b>Мілютіна К.Л., Маркова І.Ю.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	91
<b>Мишко Н.М., Шевчук В.В.</b> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ.....	96
<b>Сургунд Н.А.</b> АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ВИБОРУ ТА ВАРІАТИВНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-МОБІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ФАХІВЦЯ ПІД ЧАС ПОДОЛАННЯ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	101



<b>Харченко Н.В.</b> АУДІОВАННЯ – ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ.....	107
<b>Хілько С.О.</b> ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ТА АНАЛІЗ ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ.....	114
<b>Черепехіна О.А.</b> КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ НАУКОВО-ОБГРУНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	120
<b>Чернов А.А.</b> ГЕНЕЗИС ТРЬОХКОМПОНЕНТНОЇ СТРУКТУРИ СТАВЛЕНЬ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	125
<b>Швець О.М.</b> КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ УЯВЛЕНЬ ПРО ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ.....	131
<b>Шевченко С.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ СТУДІЇ РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО СЕБЕ В КОНТЕКСТІ ІДЕНТИФІКАЦІЙНОГО ПОЗИЦІОНУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....	136
<b>Шевченко С.В., Волобуєва А.І.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ.....	141
<b>Шевченко С.В., Гречішнікова А.С.</b> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ СУБЛІМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	146
<b>Щербак Т.І.</b> ФАКТОРИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ У ПОХИЛОМУ ВІЦІ.....	151
<b>Щербакова О.О.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛЕЙ ДОСЯГНЕННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	156
 <b>СЕКЦІЯ 4. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ</b>	
<b>Загурська Е.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МЕТОДУ ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Д.М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО.....	164
<b>Шевчук В.В.</b> ЛІТЕРАТУРНИЙ І МОВОЗНАВЧИЙ НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ ПОЛТАВЩИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	169
 <b>СЕКЦІЯ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ</b>	
<b>Кабанцева А.В.</b> КОМПЛЕКСНА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАПРУЖЕННЯ.....	175
 <b>СЕКЦІЯ 6. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ</b>	
<b>Березянська В.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОНКОЛОГІЧНИХ ХВОРИХ У РЕМІСІЇ. ТРАНЗАКЦІЙНИЙ ПІДХІД.....	181
<b>Проскурня А.С.</b> СТИЛЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПРИЧИНА ВИНИКНЕННЯ НЕВРОТИЧНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ.....	187
 <b>СЕКЦІЯ 7. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ</b>	
<b>Яковлева С.Д.</b> ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕУСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ (ДРУГЕ ПОВІДОМЛЕННЯ).....	193



## CONTENTS

### SECTION 3

#### PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

<b>Godoniuk V.S.</b> EMPIRICAL RESEARCH OF SELF-AFFIRMATION OF A PRESCHOOL AGE CHILD, BASED ON HIS PLAYING ACTIVITY.....	7
<b>Honcharovska H.F.</b> GAME THERAPY AS MEANS OF OPTIMIZING CHILD-PARENT RELATIONSHIPS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.....	12
<b>Zheltova M.O.</b> EMPIRICAL STUDY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT OF FUTURE TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS IN THE FOOD INDUSTRY.....	17
<b>Zamishchak M.I.</b> PSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE FUTURE PEDAGOGUE'S PERSONAL DEVELOPMENT.....	22
<b>Ivanova O.V.</b> STAGES OF STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE MEANING OF LIFE ORIENTATIONS IN ADOLESCENCE.....	28
<b>Kaminska O.V.</b> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STUDY OF FOREIGN LANGUAGE IN FIRST CLASS.....	33
<b>Katkova T.A., Varina A.B.</b> DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS SPECIALTIES PSYCHOLOGICAL WHILE STUDYING AT UNIVERSITY.....	38
<b>Ketler-Mytnytska T.S.</b> SPECIFICITY OF THE DEFINITION OF "SELF-DEVELOPMENT" .....	43
<b>Klochek L.V.</b> INFLUENCE OF INTERNAL FACTORS ON THE SOCIAL JUSTICE DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL INTERACTION .....	48
<b>Kovalenko O.H.</b> SOCIAL-DEMOGRAPHIC FEATURES OF ELDERLY PEOPLE: FACTORS OF THEIR PSYCHOLOGICAL WELLBEING.....	54
<b>Korets A.M.</b> PREVENTION OF YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS ADDITIVE BEHAVIOR.....	60
<b>Kraieva O.A.</b> PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ASPECTS OF "SELF-CONCEPT" IN STRUCTURE OF PERSONALITY OF TEENS DURING TRANSFORMATION CHANGES .....	65
<b>Logvinova D.V.</b> INFLUENCE OF PARENTALBRINGING UP STRATEGIES ON THE DEVELOPMENT OF GENDER IDENTITY OF ADOLESCENTS.....	70
<b>Baiier O.O., Lukianenko O.M.</b> THE SPECIFICS OF EXPERIENCING THE FEAR OF GROWING OLDER BY THE SUBJECTS OF THE YOUNG AGE.....	79
<b>Malanina T.M.</b> NARCISSISM AS A COMPONENT OF INTERPERSONAL RELATIONS OF TEACHER.....	85
<b>Milyutina K.L., Markova I.Yu.</b> PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE GAMING ACTIVITY IN PRESCHOOL AGE.....	91
<b>Myshko N.M., Shevchuk V.V.</b> ACTUAL PROBLEMS OF ADULTS PROFESSIONAL EDUCATION .....	96
<b>Surgund N.A.</b> THE AMBIVALENCE OF THE PERSONALITY AS A COMPONENT OF THE CHOISE AND VARIABLE REGULATION OF A SPECIALIST'S OCCUPATIONAL-MOBILE BEHAVIOR IN OVERCOMING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT CRISES.....	101
<b>Kharchenko N.V.</b> AUDITION AS A PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE.....	107



<b>Khilko S.O.</b> FUTURE PSYCHOLOGISTS' AMBIGUITY TOLERANCE FORMATION PROGRAM AND ITS EFFECTIVENESS.....	114
<b>Cherepiekhina O.A.</b> CONCEPTUALIZATION OF THE SCIENTIFIC-BASED APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONALISM OF FUTURE PSYCHOLOGY IN UNIVERSITY.....	120
<b>Chernov A.A.</b> THE GENESIS OF THE THREE-COMPONENT STRUCTURE OF THE ATTITUDE FROM THE BIRTH UP TO THE YOUNG SCHOOL AGE.....	125
<b>Shvets O.M.</b> CULTURAL AND HISTORICAL ORIGINS OF SCIENTIFIC IDEAS ABOUT PERSONAL DIGNITY.....	131
<b>Shevchenko S.V.</b> PSYCHOLOGICAL STUDIES OF TRUST GENESIS IN THE CONTEXT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' IDENTIFICATION POSITIONING .....	136
<b>Shevchenko S.V., Volobuieva A.I.</b> THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCH OF ADAPTATION POTENTIAL OF STUDENTS.....	141
<b>Shevchenko S.V., Grechishnikova A.C.</b> DEVELOPMENT OF CREATIVE SUBLIMATION OF PERSONALITY OF TEENAGER BY FACILITIES OF ARTTHERAPY.....	146
<b>Shcherbak T.I.</b> FACTORS OF LIFE SATISFACTION IN LIFE IN THE ELDERLY.....	151
<b>Shcherbakova O.O.</b> CHARACTERISTICS OF THE DIAGNOSTICS FOR STUDYING THE ACHIEVEMENT GOALS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS.....	156
<b>SECTION 4</b>	
<b>HISTORY OF PSYCHOLOGY</b>	
<b>Zahurska E.V.</b> PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE CREATIVE METHOD OF LITERARY GIFTED PERSONALITY IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF D.M. OVSYANYKO-KULYKOVSKYI.....	164
<b>Shevchuk V.V.</b> LITERARY AND LINGUISTIC DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL THOUGHT OF THE POLTAVA REGION OF THE XIX CENTURY.....	169
<b>SECTION 5</b>	
<b>ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Kabantseva A.V.</b> COMPLEX MEDICO-PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR CHILDREN IN STRAIN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS.....	175
<b>SECTION 6</b>	
<b>MEDICAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Berezianska V.V.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ONCOLOGICAL PATIENTS IN REMISSION. APPROACH OF TRANSACTIONAL ANALYSIS.....	181
<b>Proskurnia A.S.</b> THE STYLE OF FAMILY UPBRINGING AS A CAUSE OF OCCURRENCE OF NEUROTIC PERFECTIONISM .....	187
<b>SECTION 7</b>	
<b>SPECIAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Yakovleva S.D.</b> WAYS AND MEANS OF PREVENTING THE FAILURE OF TRAINING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (SECOND MESSAGE).....	193

## СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 373.2.016

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОТВЕРДЖЕННЯ ДИТИНИ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ОСНОВІ ҐЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
ЇЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**Годонюк В.С., аспірант  
кафедри педагогіки та психології

Київський національний університет імені М.П. Драгоманова

У статті наведено основні стратегії самоствердження дитини дошкільного віку, виявлено гендерні відмінності виховання дитини, простежено статеву диференціацію в ігровій діяльності дітей-дошкільників, проаналізовано особливості поведінки самоствердження молодших і старших дітей дошкільного віку у грі.

**Ключові слова:** стратегія самоствердження, гендерна ідентифікація, гендерна сегрегація, самооцінка, ігрова діяльність.

В статье приведены основные стратегии самоутверждения ребенка дошкольного возраста, выделены гендерные различия воспитания ребенка, прослежена половая дифференциация в игровой деятельности детей-дошкольников, проанализированы особенности поведения самоутверждения детей в игре.

**Ключевые слова:** стратегия самоутверждения, гендерная идентификация и сегрегация, самооценка, игровая деятельность.

Godoniuk V.S. EMPIRICAL RESEARCH OF SELF-AFFIRMATION OF A PRESCHOOL AGE CHILD, BASED ON HIS PLAYING ACTIVITY

In this article we have determined the main strategies of self-affirmation of a preschool age child, we have defined the gender differences of upbringing of a child preschool age, we have traced the gender segregation in a playing activity of children, we have cited the particularities of self-affirmative behavior of a child during his playing activity.

**Key words:** strategies of self-affirmation, gender identification, self-appraisal, playing activity.

**Постановка проблеми.** У період дошкільного дитинства дорослі починають свідомо чи не свідомо навчати дитину ґендерних ролей, орієнтуючись на загальноприйняті стереотипи у соціумі. Хлопчикам дозволяють більше проявляти агресивність, заохочують їх до фізичних дій, виявів ініціативності. Від дівчат очікують душевності, чуттєвості та емоційності. Надалі це все значною мірою впливає на їх ґендерну ідентифікацію та їх стратегію поведінки самоствердження.

Усвідомлення власного «Я» обов'язково включає у себе розуміння та прийняття власної статевої приналежності, яке у нормі стає стійким у дитини у період дошкільного дитинства. У залежності від сприйняття себе як хлопчика чи дівчинки дитина починає обирати відповідні ігрові ролі. До того ж діти однієї статі часто об'єднуються у свої окремі ігрові групи, в яких простежується взаємна доброзичливість. До протилежної статі вони ставляться з прихованою упередженістю, емоційністю. В іграх та на практиці реального спілкування дошкільники засвоюють не лише соціальні ролі, пов'язані зі

статеву ідентифікацією дорослих, але й засоби спілкування хлопчиків та дівчат, чоловіків та жінок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Шляхом аналізу теоретичних джерел психолого-педагогічної літератури, було встановлено, що існують різні підходи щодо розуміння змісту, форм прояву, динаміки та рівнів розвитку феномена самоствердження особистості у соціумі. Вітчизняні автори, такі як О.М. Леонт'єв, І.Ю. Запорожець, Л.В. Бороздина, Н.Е. Харламенкова, Ю.А. Іванова, основну увагу у своїх працях приділяли розкриттю чинників, які зумовлюють процес самоствердження особистості, а також акцентували увагу на формах і видах даного феномена та основних умовах формування конструктивного самоствердження особистості.

З іншого боку, А. Адлер, Ф. Хоппе, К. Левін та інші представники зарубіжних психологічних шкіл, досліджуючи проблему самоствердження особистості, виділяли у ній низку аспектів: походження та витoki, форми прояву даного феномену, вплив самовизначення, самосвідомості та рівня домагань на розвиток даного феномену. Нині



існує значна кількість робіт зарубіжних та вітчизняних дослідників, присвячених проблемі самоствердження особистості, проте питання особливостей його проявів у дитини дошкільного віку залишається й досі маловивченим.

**Постановка завдання.** Основними завданнями нашого дослідження є: проведення емпіричного дослідження самоствердження дитини дошкільного віку; аналіз гендерних особливостей поведінки дітей дошкільного віку, виділення основних відмінностей у поведінці молодших і старших дошкільників в ігровій діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відомо, що у родині дитину щодня орієнтують на цінності її статі, розповідаючи яким чином повинен поводитися хлопчик чи дівчинка. У кожній культурі існують укорінені зразки виховання дітей як майбутніх чоловіків або майбутніх жінок. Починаючи з молодшого дошкільного віку, хлопчика виховують, наказуючи йому не плакати, і той вчиться стримувати сльози. Дівчинці забороняють залазити на дерева, бути надміру жвавою та активною, і вона змушена приборкувати власний норів. Подібні настанови дорослих лягають в основу поляризації поведінки дитини та визначають набір засобів, за допомогою яких дитина переважно самостверджуєватиметься. Крім того, стереотипи чоловічого та жіночого поводження входять у психологію дитини дошкільного віку завдяки безпосередньому спостереженню за поведінкою чоловіків та жінок. Кожен з батьків несе ціннісні орієнтації своєї статі: такі ознаки як душевність, чутливість, емоційність більше властиві жінкам; сміливість, рішучість, самоконтроль – чоловікам. Подібні морально-вольові якості виступають важливими чинниками формування стратегії самоствердження дитини.

Батьки частіше обговорюють емоції доньки-дошкільниці, ніж сина того ж віку, і цим самим підкреслюють, що сенситивність має різне значення для обох статей. Також стосовно хлопчиків висуваються більш жорсткі вимоги. Чоловіча поведінка у дівчат, наприклад, скоріше буде зрозуміла та адекватно сприйнята оточуючими, ніж жіночна – у хлопчиків. Дівчатка дошкільного віку часто у поведінці демонструють орієнтованість на виконання завдання, використовуючи дорослих як джерело допомоги, а хлопчики – на соціальну взаємодію з однолітками, що говорить про різні мотиви самоствердження.

Вже у молодшому дошкільному віці дитина осягає цінність власного імені шляхом ствердження власної гідності. Ім'я та гідність починають поєднуватись у самосвідомості дитини, з одного боку, через казки, фольклор, а з іншого – внаслідок реальних відносин з оточуючими. Заохочування імені («Як тебе звати?», «Яке гарне у тебе ім'я!») або навмисне його перекручування привчають дитину цінувати себе справжню і постояти за себе у разі необхідності.

У цей віковий період відбувається самоідентифікація дитини, вона ототожнює власне ім'я із собою і вважає необхідним будь-що захистити його, зберігаючи за собою право на прояв духовної індивідуальності, впевненості у собі, почуття гідності. З усвідомленням власного «Я» у дитини виникає необхідність ствердити його у соціумі, бути прийнятою у колектив під своїм іменем, мати змогу проявити себе та власний внутрішній потенціал. Такі передумови формують позитивні форми самоствердження.

Усвідомлення власного «Я» обов'язково включає у себе розуміння власної статевої приналежності, що у нормі набуває стійкого характеру у старшому дошкільному віці. Ототожнюючи себе із дорослим своєї статі, дошкільник починає наслідувати його поведінку та манеру спілкування. Відбувається процес гендерної сегрегації, коли дитина воліє проводити час з однолітками власної статі, що особливо помітно у старших дошкільників на відміну від дітей молодшого віку.

Одні з найсильніших переживань у дитини дошкільного віку викликає її взаємодія з оточуючими людьми. Коли навколишні ставляться до неї ласкаво, визнають її права, проявляють увагу та інтерес щодо неї, вона відчуває емоційне задоволення – відчуття впевненості, захищеності. За таких умов у дитини переважає бадьорий та життєрадісний настрій. Емоційний добробут сприяє гармонійному розвитку її особистості, формуванню позитивних рис характеру, доброзичливого ставлення до інших. Таким чином, якщо дитяча потреба у любові та схваленні реалізується у позитивному напрямку, вона самостверджується конструктивним чином у соціумі. Навпаки, коли батьки приділяють їй недостатньо уваги або надміру опікають, не даючи їй можливості самостійно розвиватись та пізнавати світ, висувають до неї завищені вимоги – вона вдається до інертної або деструктивної стратегії самоствердження. Саме тому у дошкільному віці від виховання та впливу батьків великою мірою залежить те, яку модель поведінки самоствердження дитина обере у майбутньому.

Згідно з даними проведеного нами емпіричного дослідження, ігровий стиль хлопчиків є більш активним, з фізичними контактами, вони надають перевагу галасливим іграм на вулиці з великою кількістю учасни-



ків, що супроводжується голосним сміхом та позитивними емоціями. Вони більше конкурують одне з одним, але коли річ іде про командне суперництво – вони більше ніж дівчата вболівають за власну команду.

Ігри дівчат є переважно тихими та спокійними, налічують 2-3 дитини, проходять здебільшого у приміщенні, займають мало ігрового простору; учасниками гри намагаються поводитись чемно один з одним та охайно ставляться до іграшок. Дівчата менш конкурентні і не так активно вболівають за своїх співучасників гри, як хлопці.

Хлопчиків приваблюють ролі героїчного характеру, персонажі сучасних мультфільмів (супермен, айронмен, трансформер тощо), саме тому вони полюбляють костюми супергероїв. А дівчата частіше за все грають в ігри, пов'язані зі школою, родиною, домом: вчитель – учень, мати, батько, дитина тощо. Вони більше наслідують тих людей, яких бачать у реальному житті, хлопчики ж – героїв телеекранів, комп'ютерних ігор, тобто вигаданих персонажів. Це пов'язано і з ролями партнерів по грі. Дівчатка обирають таку ігрову діяльність, де дії учасників відомі та передбачені. Хлопчиків приваблюють більш складні ситуації, коли партнер може і не знати як себе поведе супермен, тощо.

Дівчатка під час конфліктної ситуації використовують наступні стратегії її усунення: запропонування компромісу, намагання врахувати почуття та бажання партнера, ввічливі мовні звороти, уникання окриків та образливих слів. Вони рідше за хлопчиків вживають «брудну» лексику та принижують одне одного. Деякі з них прагнуть частіше

брати участь у хлопчачих іграх, інші ж дівчатка їх за це не засуджують. Проте хлопчик не має такої можливості грати у дівчачі ігри – друзі його статі дражнитимуть його. Він буде змушений постійно доводити власну мужність та приховувати у собі жіночність.

Взаємини дівчаток у дружній парі більш близькі та емоційні, ніж у хлопчиків. Вони діляться таємницями, зачісують одна одну та часто обмінюються поглядами. Обирають друзів за сумісністю особистісних характеристик. Дружба хлопчиків не така інтимна: вони менш відверті з партнером, не схильні до фізичних дотиків та зорового контакту. Їх дружба заснована на спільних інтересах (любов до комп'ютерних ігор, футболу тощо).

Гендерні особливості поведінки самоствердження дітей молодшого і старшого дошкільного віку яскраво простежуються у грі, яка є провідним видом їх діяльності та засобом пізнання навколишнього світу. Завдяки грі дитина набуває та засвоює соціальний досвід, гендерні ролі, проявляє власне «Я», свою індивідуальність, навчається комунікації та співпраці з однолітками. У таблиці 1 наведено отримані нами дані стосовно гендерних відмінностей самоствердження у процесі ігрової діяльності дітей молодшого дошкільного віку.

Аналізуючи отримані дані, слід зазначити, що 45,00% хлопчиків та лише 36,37% дівчаток використовують деструктивно-домінантну стратегію самоствердження, 30,00% та 11,36% виявляють деструктивно-адаптаційну стратегію. Відповідно, 17,50% та 31,82% мають інертну стратегію, а 7,50%

Таблиця 1

### Гендерні особливості самоствердження дітей молодшого дошкільного віку в ігровій діяльності

Стратегія самоствердження	Молодші дошкільники			
	хлопчики (n=40)		дівчатка (n=44)	
	кількість	%	кількість	%
конструктивна	3	7,50%	9	20,45%
інертна	7	17,50%	14	31,82%
деструктивно-домінантна	18	45,00%	16	36,37%
деструктивно-адаптаційна	12	30,00%	5	11,36%

Таблиця 2

### Гендерні особливості самоствердження дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності

Стратегія самоствердження	Старші дошкільники			
	хлопчики (n=45)		дівчатка (n=51)	
	кількість	%	кількість	%
конструктивна	5	11,11%	18	35,29%
інертна	7	15,56%	20	39,22%
деструктивно-домінантна	18	40,00%	8	15,69%
деструктивно-адаптаційна	15	33,33%	5	9,80%



і 20,45% дітей – конструктивну стратегію. Хлопчики частіше за дівчаток використовують деструктивні стратегії. У дівчаток переважають інертна та конструктивна стратегії в ігровій діяльності. Як ми вже зазначали раніше, такі відмінності значною мірою зумовлені мотивами самоствердження, коли у хлопчиків переважає мотив соціалізації серед однолітків, тоді як дівчатка більше реалізуються шляхом встановлення правил гри та виконання різноманітних завдань.

У таблиці 2 наведено аналогічні показники дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, 40,00% хлопчиків та 15,69% дівчаток виявляють деструктивно-домінантну стратегію самоствердження, 33,33% та 9,80% мають деструктивно-адаптаційну стратегію. Відповідно 15,56% і 39,22% виявляють інертну стратегію, а 11,11% та 35,29% дітей – конструктивну стратегію. Хлопчики старшого віку також значно частіше за дівчаток використовують деструктивно-домінантну та деструктивно-адаптаційну стратегії. У дівчаток переважають інертна та конструктивна стратегії, що яскраво проявляється у поведінці досліджуваних; так, наприклад, хлопчики порушують поведінку удвічі частіше ніж дівчатка у процесі ігрової діяльності.

З віком у хлопчиків спостерігаються незначні зміни під час вибору стратегії самоствердження у грі, у них збільшується використання деструктивно-адаптаційної стратегії, а деструктивно-домінантної – зменшується. У дівчаток з віком стають частішими прояви конструктивної стратегії самоствердження, а деструктивно-домінантної навпаки – рідшими, що і було нами виявлено за допомогою методу спостереження за ігровою діяльністю досліджуваних.

Специфіка гри дівчаток старшого дошкільного віку дала нам змогу виділити яскравий пізнавальний аспект, який властивий конструктивній стратегії самоствердження. Дошкільниця цікавлять повсякденні, реально існуючі відносини між людьми, їм хочеться якомога швидше засвоїти правила поведінки дорослих у тих чи інших ситуаціях, вони ставляться дбайливо одна до одної, намагаються владнати конфлікти, передбачити проблемні ситуації та запобігти їм. Грають здебільшого у спокійні, тихі, малорухливі ігри, гуртуються у невеликі групи, охайно ставляться до іграшок, намагаються слідувати за тим, щоб їхній ігровий простір був прибраним.

У відповідності до сприйняття себе як хлопчика чи дівчинки дитина старшого дошкільного віку починає обирати відповідні ігрові ролі. Ще на початку гри деякі хлопчики виявляють індивідуальні особливості

самоствердження. Один голосно кричить про те, що він буде головним, а інші спокійно приймають його бажання. Проте може знайтись і така дитина, яку подібні умови гри не будуть влаштовувати і вона може взагалі відмовитись від участі у грі, або ж витіснити першого претендента на лідерство.

Таким чином, аналізуючи ігрову діяльність дітей старшого дошкільного віку з метою виявлення стратегій самоствердження, слід зазначити, що показники хлопчиків та дівчаток значно відрізняються; так, наприклад, хлопчики удвічі частіше використовують деструктивно-домінантну та деструктивно-адаптаційну стратегію ніж дівчатка. А дошкільниця мають удвічі більший показник прояву конструктивної та інертної стратегії за хлопчиків у ігровій діяльності.

У нашій практиці трапився цікавий випадок, коли досліджувана Ліля (6 років) у ході опитування ідентифікувала себе з чоловічою статтю; на нашу думку, це відбулось через те, що у неї неповна родина, в якій не живе батько. Вона виховується виключно серед жінок: мама, бабуся, сестра. В її сім'ї відсутні теплі та довірливі відносини, рідні, не знайшовши контакт з дитиною, часто говорять їй про те, що вона неухайна, неохайна. Таким чином, вони формують у дівчинки занижену самооцінку, їй не легко знайти спільну мову з оточуючими, вона живе у власному світі і її близьким мало що про нього відомо. Про батька інші члени родини відгадуються не дуже добре, він живе в іншій країні та майже не приїздить, висилає дитині подарунки. У даному випадку дошкільниця не ототожнює себе з жіночою статтю через складні стосунки у родині з жінками, вона не хоче бути схожою на них тому, що вони зовсім не цікавляться її внутрішнім світом та намагаються домінувати над нею, підпорядковуючи собі. Як результат, у неї виник протест проти подібного відношення до себе, і саме тому вона соромиться власної ніжності та жіночності, обирає переважно темні кольори, особливо чорний та фіолетовий, що є проявами негативних засобів самоствердження. Говорить, що ненавидить рожевий колір та ляльок «Барбі», а також цукерки та шоколад. «Я народилася влітку, коли дуже спекотно, але понад усе я люблю зиму, коли холодно». І хоча дівчинка має надзвичайно багатий внутрішній світ, чудово малює та має гарні результати у навчанні, проте їй необхідний психологічний супровід фахівця, оскільки труднощі у формуванні відповідної гендерної самоідентифікації та у стосунках зі старшими дівчатами або жінками призводять до все частіших проявів самоствердження саме у деструктивній формі.

На увагу заслуговує ще один випадок під час проведення емпіричного дослідження. У досліджуваного Артема (6 років) був виявлений низький рівень ґендерної ідентифікації, саме тому ми вирішили порівняти вище зазначені дані з його результатами проєктивних методик «Малюнок сім'ї» та «Неіснуюча тварина», спрямованих на визначення стратегії самоствердження, та поспілкуватись про нього з вихователькою. Виявилось, що хлопчик живе без батька, мати та бабуся надміру опікають його, домінують над ним та не дають йому свободи самовираження. Хлопчик у групі дитячого закладу спілкується переважно з дівчатами, він замкнений у собі, тривожний, не впевнений, сором'язливий, інші хлопці не охоче приймають його у свій колектив, що слугує ознакою вибору ним інертної стратегії. Авторитетом для досліджуваного є мама, і оскільки з батьком він практично не бачиться, то поступово почав себе ідентифікувати ближче до жіночого образу, пригнічуючи у собі чоловічу поведінку, проявами якої є мужність, впевненість, наполегливість, рішучість та вміння постояти за себе, і які могли б відіграти вирішальну роль під час обрання ним конструктивної стратегії самоствердження.

Отже, пік активності виявив самоствердження у хлопчиків спостерігається у присутності дітей однакової з ними статі – можливо, через наявну конкуренцію між ними. Починаючи зі старшого дошкільного віку діти ростуть в умовах ґендерної сегрегації та спілкуються частіше за все з представниками своєї статі. У хлопчачих колективах прийняті одні норми поведінки (конкуренція, силові ігри на межі бійки, домінування над оточуючими), а у дівчачих – близька дружба та співпраця, прагнення зберегти гарні соціальні взаємовідносини. І хоча умови дівчачого колективу більш сприятливі для формування та розкриття конструктивної стратегії самоствердження, разом із тим представники подібної стратегії досить вдало реалізують себе і у суто хлопчачих компаніях. Різниця полягає у тому, що морально вольові якості, які виховують у дівчаток з дитинства, частіше за все конструктивно реалізуються у процесі самоствердження серед дівчат через такі засоби, як турбота, емпатія, охайність та відповідальність, у той час як у колективі, який складається з хлопчиків, такими засобами частіше за все виступають комунікабельність, вміння ставити перед собою досяжні завдання, знаходити компроміс та постояти за себе.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи результати аналізу усіх наведених вище даних, ми можемо зроби-

ти висновок, що ґендерна самоідентифікація та особливості виховання хлопчиків та дівчаток мають значний вплив на формування стратегії самоствердження дитини молодшого і старшого дошкільного віку. Серед хлопчиків молодшого дошкільного віку в ігровій діяльності найвищий показник має деструктивно-домінантна стратегія самоствердження, а найменший – конструктивна. Дівчатка цього віку найбільше всього тяжіють до конструктивної стратегії в ігровій діяльності, найменший показник у них має деструктивно-адаптаційна стратегія, котра здебільшого простежується у поведінці протилежної статі.

Хлопчики старшого дошкільного віку також у своїй більшості використовують деструктивно-домінантну поведінку в ігровій діяльності, менш за все їм властива інертна стратегія. Переважна більшість дівчаток відзначається конструктивною та інертною поведінкою під час гри, найменший показник у них має деструктивно-адаптаційна стратегія.

ґендерна сегрегація у молодшому дошкільному віці майже не помітна, досліджувані добре контактують та взаємодіють з дітьми протилежної статі. У старших дошкільників ґендерна сегрегація значно посилюється, значним чином впливаючи на їх міжособистісні стосунки. Діти поділяються на групи та колективи залежно від власної статі, об'єднуються за спільними інтересами, які значно відрізняються у хлопчиків та дівчаток цього віку. Згідно з отриманими даними під час емпіричного дослідження, слід зазначити, що на ігрових майданчиках дівчатка старшого дошкільного віку граються між собою у спокійні ігри з використанням іграшок та певних атрибутів, що вимагає більшої уважності та обережності, і у результаті цього частішають конструктивні або інертні прояви самоствердження, у той час як хлопчики надають перевагу галасливим та рухливим іграм між собою, де набагато більше можливостей для деструктивних проявів самоствердження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Альберти Р.Е. Умейте постоять за себя. Ключ к самоутверждающему поведению / Р.Е. Альберти, М.Л. Эммонс. – М., 2008. – 187 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология : [учебное пособие] / Т. В. Бендас. – СПб : Питер, 2006. – 431 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – 4-е изд. – М., 1999. – 456 с.
4. Никитин Е.П. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. – СПб : Алетей, 2000.
5. Maccoby E.E. The Psychology of Sex Differences / E.E. Maccoby, C.N. Jacklin. – Stanford, 1974. – 634 pp.



УДК 378.159.9+372(043.5)

## ІГРОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Гончаровська Г.Ф., к. психол. н.,  
викладач кафедри практичної психології  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

У статті проаналізовано наукові підходи до проблеми та особливостей розвитку дітей з особливими потребами. Автор акцентує увагу на ролі сім'ї як чинника розвитку, підтримки дитини з особливими потребами. Запропоновано використання ігрової терапії як ефективного методу у роботі з дітьми та батьками.

**Ключові слова:** дитина з особливими потребами, корекційна робота, розвивальна робота, ігрова терапія, дитячо-батьківські стосунки.

В статье проанализированы научные подходы к проблеме и особенностям развития детей с особыми потребностями. Автор акцентирует внимание на роли семьи как фактора развития, поддержки ребенка с особыми потребностями. Предложено использование игровой терапии как эффективного метода в работе с детьми и родителями.

**Ключевые слова:** ребенок с особыми потребностями, коррекционная работа, развивающая работа, игровая терапия, детско-родительские отношения.

### Honcharovska H.F. GAME THERAPY AS MEANS OF OPTIMIZING CHILD-PARENT RELATIONSHIPS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

In this article scientific approaches to the problem and peculiarities of the development of children with special needs are analyzed. The author pays attention to the role of family as a factor of development, support of a child with special needs. The use of game therapy as an effective method in the work with children and parents is suggested.

**Key words:** child with special needs, corrective work, developing work, game therapy, child-parent relationships.

**Постановка проблеми.** Систематизація наукових знань про психологічні особливості людини з особливими потребами переконливо вказує на те, що необхідність вивчення її у різних аспектах є постійно важливою та актуальною. Згідно зі статистичними даними, в Україні кількість дітей з особливими потребами щорічно збільшується. Фізичні дефекти даних осіб значно утруднюють їхні контакти з довкіллям, обмежують їхню участь у суспільному житті, негативно позначаються на особистісному розвитку: викликають почуття неспокою, невпевненості у собі, призводять до формування комплексу неповноцінності, егоцентричних і антисоціальних настроїв, погіршують їхні стосунки з близьким оточенням. На сучасному етапі розвитку України постало питання про вдосконалення системи спеціальної освіти, що пов'язано з новим розумінням розвитку дітей та молоді з особливими потребами, з новим ставленням суспільства до них, необхідністю продуктивного вирішення проблем їхньої соціалізації та інтеграції у суспільство та налагодження мікроклімату в їхніх сім'ях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У низці праць багатьох учених роз-

криваються загальні проблеми соціально-психологічної адаптації як специфічної форми активності особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв та ін.), соціально-психологічні проблеми адаптації молоді до нових умов існування та соціального оточення (О.І. Гончаров, А.Д. Ерднієв, Т.В. Середа та ін.). Теоретичну основу дослідження проблеми соціально-психологічної дезадаптованості людей з обмеженими можливостями заклали відомі вітчизняні та зарубіжні психологи (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Б.В. Зейгарник, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, А. Адлер, Е. Еріксон, З. Фройд, К. Юнг та ін.). Увага інших науковців в основному зосереджується на вивченні факторів, у тому числі й особистісних, які полегшують процес адаптації молоді з проблемами у розвитку до навчання у вишах (О.І. Борисенко, Т.О. Комар, М.В. Левченко, В.С. Штифурак та ін.).

У наукових працях дослідників показано роль сім'ї у формуванні низки особистісних проявів дітей і підлітків з обмеженими можливостями у процесі соціалізації у суспільство (В.Й. Бочелюк, Г.В. Грибанова, Л.В. Турищева, А.В. Турубарова, Г.Б. Шаумарова та ін.). Батьківське став-

лення до них, рівень дитячо-батьківських стосунків також мають вплив на особливості формування їх уявлень про свою майбутню сім'ю. Подібну характеристику ставлення батьків до своїх дітей з особливими потребами аналізують зарубіжні дефектологи, психологи. Вони вказують на неувважність батьків до навчання дітей, низький рівень культури спілкування, організації дозвілля зі своїми дітьми, у котрих обмежені можливості. Таких батьків відносять до малокомпетентних, для них характерним є авторитарний стиль виховання, використовується культ фізичної сили (J.M. Berte, E. Buyze).

**Постановка завдання.** Метою даної статті є виокремлення особливостей роботи психолога з батьками та дитиною з особливими потребами щодо їх адаптації у соціумі та покращення взаємостосунків засобами ігрової терапії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Низка відомих дослідників (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, В.М. М'ясищев та ін.) неодноразово вказують на те, що основні особливості розвитку, спілкування, діяльності дітей з особливими потребами визначаються їх першою соціальною практикою, яка започаткована та реалізується у близькому оточенні. На даний час обмежені функціональні можливості дитини стають проблемою не тільки сім'ї, а суспільства у цілому. Учені У. Джеймс, Г. Мід, Е. Еріксон, К. Роджерс, Р. Бернс розглядали формування ідеї «Я» у ранньому дитинстві внаслідок взаємодії індивіда з людьми, причому вирішальними у цьому є первинні групи (сім'я, ровесники). Згідно з дослідженнями Л.І. Божович, важке хронічне соматичне захворювання суттєво змінює передусім всю соціально-психологічну ситуацію розвитку людини. Воно змінює рівень її психічних можливостей у реалізації діяльності, веде до обмеження кола контактів з оточуючими людьми, часто через об'єктивні чи суб'єктивні причини призводить до обмеження її діяльності у цілому, тобто змінює об'єктивне місце, яке посідає людина у житті і, як наслідок, її внутрішню позицію щодо всіх обставин життя [2]. Автори констатують той факт, що сім'я може здійснювати як регресивний вплив на клінічні прояви захворювання, так і сприяти корекції несприятливих проявів розвитку та відновлювати певні органічні функції, розвивати компенсаторні механізми у дітей з особливими потребами.

Д.В. Віннікотт вводить поняття істинне «Я» (true self) і хибне (false self). Коли особистість отримує визнання, розвивається істинне «Я»; але, коли дитина не відчуває своєї ефективності, вона відчуває себе

безпорадною і починає пристосовуватися до потреб матері, щоб отримати бажане. У даному випадку виробляється хибне «Я». Тобто свої бажання і поведінкові реакції пристосовуються до дій оточуючих [3]. У дітей з особливими потребами простежується велика залежність від сім'ї, зокрема від матері. Х. Райнпрехт зазначав, що батьки повинні приймати свою дитину такою, якою зробила її природа. Прийняття дитини і є та допомога, яку батьки можуть дати дитині з обмеженими можливостями. Абсолютне прийняття породжує любов до неї [8]. У батьків досить часто виникає почуття провини, вони часто прив'язуються до своїх дітей і віддають їм свою любов. Природа тим самим балансує допущену несправедливість. Така поведінка батьків заважає подальшій сепарації дитини і в юнацькому віці вона продовжує перебувати в очікуванні постійної опіки, що заважає її адаптації.

К. Хорні вирішальним чинником розвитку особистості вважає соціальні стосунки між дитиною і батьками. Для дитини характерні дві потреби: потреба у задоволенні та потреба у безпеці. Потреба у задоволенні охоплює всі основні біологічні потреби, але не є основною у формуванні особистості. Головним для розвитку дитини є потреба у безпеці: потреба бути любимим, бажаним і захищеним від небезпеки або від ворожого світу. Задоволення цієї потреби повністю залежить від батьків, бо їх тепло і любов до дитини є запорукою формування здорової особистості.

В останні роки у багатьох дитсадках, школах апробовано розроблені спеціальні програми для розвитку особистості дітей і підлітків з особливими потребами (Л.М. Шипицина, А.А. Хилько, Т.Д. Зінкевич, Т.Д. Ілляшенко, Т. Скрипник, Є.П. Синьова, Т. Титаренко, В. Мартинюк, С. Зінченко, С. Коробко, О. Бикова, М. Піщек та ін.), які дозволили поставити питання про організацію корекційно-розвивального навчання дітей з певними порушеннями. На думку вчених, весь складний процес корекційного навчання і виховання дітей з особливими потребами має бути спрямованим на їх всебічний розвиток, виховання, трудову підготовку і соціальну адаптацію, повинен дозволити їм зайняти певне місце у суспільстві, зменшити горе та труднощі сімей і у певній мірі приносити користь суспільству. Це пристосування людини як особистості до умов суспільної життєдіяльності здійснюється шляхом прийняття і слідування загальноприйнятими вимогам, нормам і цінностям соціального оточення (групи, колективу, етносу) з метою задоволення своїх потреб, мотивів,



інтересів; через універсальну тенденцію до встановлення або відновлення рівноваги між людиною і соціумом (суспільством); шляхом розвивальної взаємодії людини із соціальним довкіллям, яке передбачає широке вживання культурних знаків і засобів спілкування та дає змогу їй за допомогою активності і професійної діяльності самоствердитися і самореалізуватися у суспільстві.

У роботі фахівців (дефектологів, психологів, соціальних працівників, педагогів) з батьками дитини з особливими потребами необхідно надавати допомогу у виборі правильної тактики виховання дитини з урахуванням таких критеріїв, як:

- категорія порушення;
- тривалість захворювання;
- рівень збереження інших аналізаторних систем;
- компенсаторні можливості організму дитини;
- індивідуально-типологічні особливості дитини;
- ставлення самої дитини до обмежених можливостей та ін.

Комплексна робота спеціалістів з батьками має бути спрямована на інформування про вікові та індивідуальні можливості дитини з особливими потребами; допомога в адекватному оцінюванні можливостей дитини, гармонізації дитячо-батьківських стосунків; допомога у вирішенні особистісних проблем, пов'язаних з навчанням та вихованням дитини з особливими потребами.

Важливими завданнями психолога у роботі з дітьми з особливими потребами є підвищення рівня загального розвитку, індивідуальна робота з формування умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті, корекційно-розвивальна робота у розвитку пізнавальної сфери, емоційно-вольової сфери, особистісної сфери, мовлення. Одним із напрямів надання психологічної допомоги дітям з особливими потребами є психологічна корекція. І.І. Мамайчук виокремлює основні взаємозалежні психокорекційні блоки: діагностичний, корекційний, прогностичний [7]. У діагностичний блок входять діагностика психічного розвитку дитини та діагностика соціального середовища. Діагностика психічного розвитку дитини включає:

- всебічне клініко-психологічне вивчення особистості дитини, системи дитячо-батьківських стосунків;
- дослідження мотиваційно-ціннісної сфери дитини та членів сім'ї;
- дослідження рівня розвитку психічних процесів, емоційно-вольової сфери.

Діагностика соціального середовища передбачає аналіз несприятливих факторів, які травмують дитину, порушують її психічний розвиток, мають вплив на формування характеру особистості та її соціальну адаптацію.

Ефективність психокорекційної роботи з дітьми, що мають обмежені можливості багато у чому залежить від їх уявлення про себе; усвідомлення своєї проблеми; прийняття свого порушення; оцінка власних можливостей і внутрішніх ресурсів; переосмислення своєї життєвої позиції; включення нового уявлення про себе у систему повсякденного життя.

Використання у корекційно-розвивальних заняттях з дітьми з особливими потребами гри як методу психотерапевтичної дії на дітей і дорослих є досить ефективним, доступним та результативним. В основі ігрової терапії лежить визнання того, що гра здійснює позитивний вплив на розвиток особистості. У сучасній психокорекції особливостей розвитку дітей з особливими потребами та оточуючих їх дорослих гра використовується у груповій психотерапії та під час розвивальних занять у вигляді спеціальних вправ, завдань, розігруванні різних ситуацій тощо. Ігрова терапія є ефективною при порушеннях спілкування, проявах агресивної поведінки, високій тривожності, при порушеннях емоційного стану, труднощах у навчанні та мовному розвитку, заїканні, заниженій самооцінці. Як зауважує Г. Лендрет, ігрова терапія не допомагає при аутизмі та шизофренії, але й погіршень при цьому не викликає [6]. Загальні показання до проведення ігротерапії: соціальний інфантилізм, замкнутість, некоммукабельність, фобічні реакції, надконформність, порушення поведінки і шкідливі звички, неадекватна статево-рольова ідентифікація у хлопчиків.

Мета корекції, на думку Б.Д. Карвасарського і О.І. Захарова, реалізується у процесі ігрової терапії через перенесення негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наділяють персонажів власними негативними емоціями, рисами характеру, переносять на іграшку свої недоліки, які заважають їм у взаємодії з оточуючими та приносять неприємності. Оскільки корекція має на меті позитивно впливати на становлення особистості дитини з особливими потребами, на її соціально-емоційний розвиток, то основними та визначальними для роботи з дітьми є принципи гуманізації процесу взаємодії з нею, орієнтація на індивідуальність дитини, принципи системності, активності, розвиток ціннісного ставлення до всіх сфер її життя. Важливим є

вміння фахівця правильно організувати корекційну роботу з дітьми з особливими потребами з використанням ігрової терапії таким чином, щоб створити особистісний комфорт для дитини, вирішити проблему зниження ризику її дезадаптації у соціумі, а також навчити батьків використовувати вище зазначені принципи роботи зі своєю дитиною.

Діагностична функція ігрової терапії полягає в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини та її взаємин з оточуючими. Спостереження за грою дозволяє психологу отримати додаткову інформацію. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе у спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж у словах. А вимагати від дитини з особливими потребами, щоб вона розповідала про себе, свої труднощі у взаєминах з оточуючими, повсякденні проблеми особистого характеру значить споруджувати бар'єр у терапевтичних стосунках з нею.

Терапевтична функція гри полягає у наданні дитині емоційного і моторного самовираження, можливості відреагування у конструктивній формі напруги, страхів і фантазій, які пов'язані з її особливим статусом та життєвою ситуацією. Гра надає конкретну форму і вираз внутрішнього світу, дає можливість організувати свій досвід. Для дитини важливий процес гри, а не її результат. Вона розіграє минулі переживання, розчиняючи їх у новому сприйнятті і у нових формах поведінки. Аналогічним чином дитина з особливими потребами намагається вирішити свої проблеми та внутрішні конфлікти, програти своє складне становище або збентеження. У процесі гри зміцнюються і розвиваються психічні процеси, підвищується фрустраційна толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

Навчальна функція гри полягає у перебудові стосунків, розширенні діапазону спілкування і життєвого кругозору, адаптації і соціалізації дитини з особливими потребами. У зв'язку з цим важливо зауважити відмінність між поняттями: «навчальна функція гри» та «навчальні (розвивально-спрямовані) ігри». Дітей не потрібно вчити грати, не потрібно змушувати їх грати. Діти грають спонтанно, не переслідуючи якихось певних цілей. І навчання, тобто придбання різноманітного досвіду, відбувається поступово і непомітно у процесі гри. А коли ми прагнемо швидше розвинути у дитини асоціативне і абстрактно-логічне мислення, ерудованість, придумуємо спеціальні техніки, методики, називаючи їх іграми, намагаючись впливати на дитину з метою його

навчання і виховання, ми, таким чином, блокуємо її емоційність. Душевний стан, психічний розвиток, самооцінка і формування системи взаємовідносин дитини залишаються поза сферою уваги.

Гра сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед оточуючими, підвищує рівень самооцінки, впевненості, дозволяє перевірити себе у різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків. Тому, у структуру ігрової терапії включають спільні з батьками заняття, під час яких батьки навчаються та отримують досвід ефективного спілкування з дітьми, можуть спостерігати за діяльністю дитини і включитися у спільну з нею діяльність. Психокорекційні ефекти ігрових занять у дітей з особливими потребами досягаються завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і близькими дорослими. Гра коригує придушені негативні емоції, не впевненість у собі, розширює здібності дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині з функціональними обмеженнями дій з предметами. У грі відбувається формування довільної поведінки дитини, налагодження її стосунків з батьками чи близьким її оточенням і, відповідно, полегшується її соціалізація.

У випадку, коли соціальна потреба у дитини відсутня, постає особливе завдання формування потреби у соціальному спілкуванні, яке може бути оптимально вирішено у формі індивідуальної ігротерапії. Якщо соціальна потреба вже сформована, то найкращою формою корекції особистісних порушень спілкування буде групова ігротерапія зі включенням у групу батьків чи інших членів родини. Якщо для індивідуальної ігротерапії протипоказанням може виступати надглибокий ступінь розумової відсталості дитини, то для групової ігротерапії коло протипоказань розширюється. У всіх цих випадках проведення групової ігротерапії повинна передувати її індивідуальна форма, що забезпечує зняття гострої симптоматики та підготовку дитини з особливими потребами до роботи у групі.

Групова ігротерапія – це метод, який є ефективним засобом корекції функціональних нервово-психічних розладів, психосоматичних захворювань, які часто виступають як вторинні порушення у дітей з первинними функціональними порушеннями. Як і при груповому консультуванні підлітків і дорослих, у груповій ігровій терапії діти з особливими потребами, природним чином взаємодіючи один з одним, набувають нових знань не тільки про інших дітей, але і про себе. У процесі взаємо-



дії діти допомагають один одному брати на себе відповідальність за побудову міжособистісних стосунків. Потім діти природним чином переносять ці способи взаємодії з однолітками безпосередньо за межі групи. На відміну від інших підходів у груповому консультуванні, у груповій ігровій терапії не існує групових цілей, а групова згуртованість не є необхідною складовою групового процесу. Спостерігаючи дії інших дітей, своїх батьків дитина з особливими потребами знаходить сміливість, необхідну для того, щоб спробувати зробити те, що їй хочеться з урахуванням власних можливостей. Рекомендовано використовувати ігри та методичні рекомендації по корекції емоційно-вольової, особистісної сфери дітей з нормальним розвитком, які пропонують Р. Овчарова, Н. Кряжева, Л. Туріщева, М. Чистякова, О. Лютова, Г. Моніна, вправи для релаксації, розроблені І. Виготською, О. Пеллінгер, Є. Синьовою, Л. Успенською, які модифіковані та адаптовані відповідно для дітей з особливими потребами.

Надія на краще майбутнє для своєї неповносправної дитини була і є величезною творчою силою, яка допомагає батькам впроваджувати зміни у суспільстві – у системі освіти, медицини, соціального захисту, створювати психолого-педагогічні та реабілітаційні центри, впливати на політику уряду. Та, безумовно, найбільшим результатом цієї надії та найбільшою радістю для батьків є розвиток їх дитини – понад усі прогнозовані спеціалістами межі. Віра батьків у свою дитину, в її можливості, їх наполегливість та відданість можуть творити справжні чудеса: допомагати дитині, долаючи накладені неповносправністю обмеження, розкрити свої здібності, розвиватись, реалізовувати себе у цьому світі.

**Висновки.** У ситуації, яка є сьогодні у суспільстві, ми вважаємо доцільним у наданні допомоги дітям з особливими потребами залучати насамперед батьків та широке коло інших фахівців. Важливим завданням у роботі психолога з дітьми та батьками є оптимізація та гармонізація дитячо-батьківських стосунків за допомогою використання повністю або частково методів ігрової терапії, метою яких є встановлення контакту з дитиною, створення стійкої, спільної взаємодії, розвиток навичок спілкування, пізнавальної сфери, емоційно-вольової сфери, формування доброзичливої системи стосунків дитини з батьками.

Цілеспрямована систематична робота з батьками та дитиною з особливими потребами відображається на покращенні сприйняття батьками своєї дитини, дає

можливість адекватно їм зрозуміти її можливості, інтереси, бажання; сприяє зміні характеру виховних установок щодо дитини; якісно покращує характер дитячо-батьківських стосунків, а відтак сприяє успішній адаптації дитини з особливими потребами у суспільство.

**Перспективу нашого подальшого дослідження** вбачаємо у практичній розробці методичних рекомендацій для психологів щодо роботи з батьками та дітьми з особливими потребами з використанням різного виду ігрових вправ, завдань, спрямованих на формування самостійності, прийняття себе, здібності довільної регуляції поведінки та спілкування з оточуючими їх людьми.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Активні форми психокорекційної роботи з підлітками, хворими на ДЦП / За ред. Т.Д. Ілляшенко. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 43 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Междун. пед. академия, 1995. – 212 с.
3. Винникотт Д.В. Разговор с родителями / Д.В. Винникотт ; пер. с англ. М.Н. Почукаевой, В.В. Тимофеева. – М. : Класс. – 79 с.
4. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями у суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти : методичний посібник / Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, О.А. Клопота, С.А. Бондаренко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2008. – 114 с.
5. Комар Т.О. Психологічні аспекти психокорекційної роботи зі студентами з обмеженими можливостями / Т.О. Комар // Збірник наукових праць № 31 частина 2. – Хмельницький : Вид-во Національної академії ДПСУ і фізичного здоров'я, ІНКОС, 2002. – 272 с.
6. Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений : пер. с англ. / Г. Лэндрет; Предисл. А.Я. Варга. – М. : Международная педагогическая академия, 1998. – 368 с.
7. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб : Речь, 2006. – 224 с.
8. Райнпрехт Х. Воспитание без огорчений / Х. Райнпрехт. – М. : Семья и школа, 2000. – 340 с.
9. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : [навч.-метод. посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів] / за ред. проф. А.Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 168 с.
10. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе / Л.М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
11. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999. – 360 с.



УДК 159.9. 072. 5:159. 954:377:338.439.4

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Желтова М.О., аспірант  
кафедри психології

*Запорізький національний університет*

У статті висвітлено результати експериментального вивчення педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі. Визначено педагогічні умови розвитку творчого потенціалу: створення атмосфери творчості у навчально-виховному процесі та застосування ефективних форм та методів організації творчої діяльності. Розроблено анкету для дослідження педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі. З'ясовано рівень вираженості у навчальних закладах атмосфери творчості, застосування інноваційних та ефективних форм і методів навчання. Розкрито сучасний стан розробленості означеної проблеми та перспективи її вирішення.

*Ключові слова:* творчий потенціал, технік-технолог харчової галузі, атмосфера творчості, конкурси професійної майстерності, технологія роботи над творчим проектом.

В статтю подані результати експериментального изучения педагогических условий развития творческого потенциала будущих техников-технологов пищевой отрасли. Определены педагогические условия развития творческого потенциала: создание атмосферы творчества в учебно-воспитательном процессе, использование эффективных форм и методов организации творческой деятельности. Разработана анкета исследования педагогических условий развития творческого потенциала будущих специалистов пищевой отрасли. Определены уровни выраженности атмосферы творчества, использования инновационных и эффективных форм и методов обучения в учебных заведениях. Показано современное состояние разработанности этой проблемы и перспективы ее решения.

*Ключевые слова:* творческий потенциал, техник-технолог пищевой отрасли, атмосфера творчества, конкурсы профессионального мастерства, технология работы над творческим проектом.

Zheltova M.O. EMPIRICAL STUDY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT OF FUTURE TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS IN THE FOOD INDUSTRY

Results of the experimental study of pedagogical conditions of the creative potential development of future technicians-technologists in the food industry have been highlighted in the article. Pedagogical conditions of the creative potential development have been defined: establishing the atmosphere of creativity in the training and educational process; applying effective forms and methods of the creative activity organizing. Questionnaire for research of pedagogical conditions of the creative potential development of future specialists in the food industry has been elaborated. The level of manifestation of the creativity atmosphere in educational institutions, application of innovative and effective forms and methods of education has been inquired. The current state of research of the noted problem and the perspectives for its solution have been shown.

*Key words:* creative potential, technician-technologist in the food industry, atmosphere of creativity, competitions of professional skills, technology of work on a creative project.

**Постановка проблеми.** Швидкий та невпинний розвиток галузі ресторанного господарства, поява нових кулінарних напрямків та інновацій у технологіях виробництва кулінарної продукції, висувають високі вимоги до професійної підготовки техника-технолога харчового виробництва в умовах навчального закладу. Проблема творчого потенціалу особистості є актуальною задачею сучасної психологічної науки, а творчі можливості майбутніх фахівців усіх сфер життєдіяльності – займають ключову роль у становленні конкурентоспроможності та високого соціокультурного розвитку держави [4]. Сьогодні технік-технолог харчової галузі має нестандартно мислити та творчо розв'язувати виробничі завдання,

саме тому підготовка майбутніх фахівців харчової галузі вимагає своєчасної діагностики творчого потенціалу та створення особливих психолого-педагогічних умов його розвитку [7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу фахівців досліджувались у наукових працях таких дослідників: Т.І. Гера [3], Л.В. Козловська [8], С.В. Куценко [9], І.О. Носова та В.І. Чепок [14], С.О. Сисоева [15], Т.В. Хріненко [16].

Останніми роками зазначається поява нового погляду на проблему педагогічних умов розвитку творчого потенціалу (Н.В. Божко, І.С. Войцехівська, І.А. Гриценко, Т.Ф. Лошакова, В.О. Моляко). Водно-



час, вивченню педагогічних умов творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі не приділяється належної наукової уваги. Перспективною тенденцією є розробка комплексної програми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців ресторанно-господарства [1; 2; 5; 11; 13].

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження педагогічних умов розвитку творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукових літературних джерел, присвячених проблемі розвитку творчих потенцій особистості, дозволив визначити творчий потенціал фахівця харчової галузі як інтегративну властивість особистості, що включає мотиваційний, емоційний, вольовий та когнітивний компоненти, які обумовлені цілями та психологічними особливостями професійної діяльності техника-технолога харчової галузі [6; 10; 12].

Дослідження В.О. Моляко довели, що вербальне навчання не сприяє розвитку творчої уяви, повноцінному пізнанню навколишньої дійсності, а лише формує одностороннє та догматичне мислення [13]. Саме тому, необхідним є застосування інноваційних та ефективних форм навчання, а також створення атмосфери творчості, де майбутні фахівці харчової галузі зможуть реалізувати власний творчий потенціал.

І.А. Гриценко з майбутніми фахівцями швейного профілю використовував такі інноваційні форми занять: турніри ерудитів і знавців швейної справи, пізнавальні ігри «Золота голка», конференції «Книга зі швейної справи як джерело знань», подорожі до Будинків моди та музеїв історії одягу, проекти творчих індивідуальних робіт «Кравець року», що позитивно позначилось на розвитку та реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців швейного профілю [5].

На думку Л.В. Козловської, ефективним є використання проблемних завдань, лабораторно-практичних робіт, проектів, що відображають професійну діяльність майбутнього кухаря. Науковець виокремила інноваційні типи навчальних занять: навчальні ігри, усний журнал, заняття-конкурс, заняття-дослідження, прес-конференція, суд над стравою тощо. Використання вказаних типів навчальних занять сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі [8].

На думку В.В. Чередніченко, з метою розвитку творчої активності та підвищення рівня професійної підготовки необхідно щорічно проводити конкурси професійної майстерності. Такі заходи надають мож-

ливість продемонструвати свої знання, готують майбутніх фахівців до самостійної праці, надають можливість нестандартно та оригінально приймати рішення у проблемних ситуаціях та мотивують до самоосвіти та саморозвитку [17].

Враховуючи дослідження науковців, до педагогічних умов розвитку творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі ми віднесли: створення атмосфери творчості у навчально-виховному процесі та застосування ефективних форм та методів організації творчої діяльності [5; 8; 13; 17].

З метою оцінки впливу педагогічних умов на розвиток творчого потенціалу, нами була спеціально розроблена анкета, яка дозволяє вивчити особливості навчально-виховного процесу у коледжі. Анкета містить 30 питань за трьома шкалами: «Атмосфера творчості», «Форми навчання», «Методи навчання».

За першою шкалою «Атмосфера творчості» вивчались наявність атмосфери творчості у навчальному закладі та можливість використати власні творчі резерви студенту (питання «Чи сприяє атмосфера навчального закладу актуалізації та розкриттю власного творчого потенціалу?», «Чи підтримують викладачі та інші студенти групи Ваші творчі ідеї?», «Чи є у Вас можливість звернутись до викладача, як до старшого радника, при реалізації творчого проекту?» тощо). Окремо ми виділили показники, що нами вивчались за першою шкалою: атмосфера закладу, підтримка творчих ідей та можливість звернутись до викладача як до старшого радника.

За другою шкалою «Форми навчання» вивчався вплив інноваційних форм організації навчання на розвиток творчого потенціалу майбутнього техника-технолога харчової галузі (питання «Чи проводяться у Вашому навчальному закладі конкурси професійної майстерності?», «Чи організовує Ваш навчальний заклад зустрічі з творчими майстрами (техніки-технологи підприємств, шеф-кухарі та ін.)?», «Чи організовують у Вашому навчальному закладі спеціальні професійні тренінги з метою формування та розвитку професійних вмінь?» тощо). Окремо ми виділили показники, що нами вивчались за другою шкалою: участь у конкурсах професійної майстерності, зустрічі з майстрами своєї справи (шеф-кухарями), участь у професійних тренінгах.

За третьою шкалою «Методи навчання» вивчали вплив сучасних та інтерактивних методів навчання (питання «Чи моделюєте Ви на навчальних заняттях різноманітні виробничі ситуації, що можуть виникну-

ти у реальній практичній діяльності?», «Чи використовуєте Ви при роботі над творчим проектом певну технологію (наприклад: розробка концепції ресторанного закладу, визначення цехів, підбір обладнання та трудових ресурсів)?», «Чи працюєте Ви у групах або у парах при розробці кулінарної страви меню закладу, сервування столу?» тощо). Окремо ми виділили показники, що нами вивчались за третьою шкалою: моделювання ситуацій, що наближені до реальних умов професії, технологія роботи над творчим проектом, робота у групах.

Дослідження педагогічних умов розвитку творчого потенціалу техника-технолога харчової галузі проводилось на базі Дніпровського технолого-економічного коледжу, Торгового коледжу Запорізького національного університету, Миколаївського державного коледжу економіки та харчових технологій, Київського коледжу ресторанного господарства Національного університету харчових технологій та Київського технікуму готельного господарства.

Вибірку респондентів склали студенти I, II, III та IV курсів, які навчаються за спеціальністю 181 – «Харчові технології». Загальна кількість досліджуваних – 300 осіб (n=300), з яких 76 досліджуваних (n=76) – на I курсі, 103 (n=103) – на II курсі, 55 (n=55) – на III курсі, 66 (n=66) – на IV курсі.

Перейдемо до якісного аналізу отриманих результатів за першою шкалою «Атмосфера творчості», показником «Атмосфера закладу»: вираженість вказаного показника у навчальних закладах незалежно від курсу навчання є приблизно однаковою та складає 30%, що є недостатнім. Зазначена педагогічна умова розвитку творчого потенціалу передбачає наявність сприятливого психологічного клімату, комфортного освітньо-творчого середовища, де студенти мають можливість розкрити власні творчі резерви, вільно розмірковувати, висувати гіпотези та робити власні відкриття.

За другим показником «Підтримка творчих ідей» найбільша вираженість зазначеного показника діагностована у досліджуваних IV курсу (40,9%), на другому щаблі – досліджувани III курсу (40%), на третьому щаблі – досліджувани II курсу (39,8%). Найменший показник вираженості підтримки творчих ідей зафіксований у досліджуваних I курсу та складає 27,6%. Такий результат може бути пов'язаний із тим, що досліджувани I курсу не мають великої кількості творчих ідей, які б могли використати у власній професійній діяльності, адже вони тільки розпочинають власний професійний шлях. Вказана педагогічна умова розвитку творчого потенціалу передбачає

можливість вільного висловлення власних творчих напрацювань, підтримка їх як односторонніми, так і викладачами, а також успішна реалізація.

Результати аналізу відповідей студентів за першою шкалою, показником «Викладач як старший порадник» показав, що досліджувані IV курсу частіше за інших звертаються до викладача як до старшого порадника (43,9%), на другому щаблі – досліджувани III курсу (45,4%), на третьому щаблі – досліджувани I курсу (40,7%). Найменший показник вираженості підтримки викладачів зафіксований у досліджуваних II курсу та складає 37,8%. Виявлена педагогічна умова розвитку творчого потенціалу передбачає можливість звернутись до викладача без страху осуду, отримати підтримку та пораду, стосовно власної творчої розробки.

Результати аналізу відповідей студентів за другою шкалою «Форми навчання», показником «Конкурси професійної майстерності» визначив, що найбільша кількість студентів, які беруть участь у конкурсах професійної майстерності виявлена у досліджуваних III курсу (53,9%), на другому щаблі – досліджувани IV курсу (42,4%), на третьому щаблі – досліджувани II курсу (39,8%). Найменший показник участі у конкурсах професійної майстерності зафіксований серед досліджуваних I курсу (36,3%). Отриманий результат пов'язаний із тим, що досліджувани I курсу щойно ступили на професійний шлях, адаптувались до умов навчального закладу і тому беруть участь у конкурсах професійної майстерності значно менше. Досліджена педагогічна умова розвитку творчого потенціалу передбачає участь студентів у конкурсах професійної майстерності, де необхідно показати не лише професійні знання та навички, а виявити власні творчі потенції.

Результати аналізу відповідей студентів за другою шкалою, показником «Зустрічі з творчими майстрами» продемонстрували, що найбільша кількість студентів, які беруть участь у зустрічах з творчими майстрами виявлена у респондентів IV курсу (27,1%), на другому щаблі – досліджувани III курсу (23,6%), на третьому щаблі – досліджувани II курсу (22,7%). Найменший показник участі у зустрічах з творчими майстрами зафіксований у досліджуваних I курсу (21,8%). Такий результат пов'язаний із тим, що досліджувани I курсу ще не мають професійних умінь та навичок, саме тому рідше беруть участь у зазначених зустрічах. Розглянута педагогічна умова розвитку творчого потенціалу передбачає зустрічі студентів з техніками-технологами харчових вироб-



ництв, завідувачами харчових підприємств, шеф-кухарями, які розкажуть про власний досвід, технології роботи, сучасні напрямки кулінарії та надихнуть на розкриття власних творчих сил.

Результати аналізу відповідей студентів за другою шкалою, показником «Участь у професійних тренінгах» проілюстрував, що найбільша кількість респондентів, які беруть участь у професійних тренінгах виявлена у досліджуваних IV курсу (34,5%), на другому щаблі – досліджувані III курсу (28,1%), на третьому щаблі – досліджувані II курсу (23,6%). Найменший показник участі у професійних тренінгах зафіксований у досліджуваних I курсу (22,7%). Отриманий результат вказує на те, що респонденти I курсу рідше беруть участь у професійних тренінгах, аніж досліджувані IV курсу. Ця педагогічна умова розвитку творчого потенціалу передбачає участь студентів у професійних тренінгах, які спрямовані на розвиток професійних умінь, на також розвиток креативного потенціалу.

Результати аналізу відповідей досліджуваних за третьою шкалою «Методи навчання», показником «Моделювання ситуацій до реальних умов професії» показали, що найбільша кількість досліджуваних, які беруть участь у моделюванні ситуацій, що наближені до реальних умов професії виявлена у респондентів III та IV курсів (39%), на другому щаблі – респонденти II курсу (36,3%), на третьому щаблі – респонденти I курсу (32%). Отриманий результат вказує на те, що досліджувані I курсу значно рідше моделюють ситуації, що наближені до реальних умов професійної діяльності, адже вони ще не вивчають значну кількість дисциплін за професійним спрямуванням. Зазначена педагогічна умова розвитку творчого потенціалу передбачає організацію ситуацій, що максимально наближені до реальних умов професії, а також вирішення цих ситуацій студентами. На думку дослідників, саме моделювання ситуацій відкриває творчі резерви студентів, що раніше не були задіяні.

За другим показником «Технологія роботи над проектом» найбільша кількість студентів, які використовують творчі технології роботи над проектом виявлена у досліджуваних IV курсу (34,2%), на другому щаблі – досліджувані III курсу (33,9%), на третьому щаблі – досліджувані II курсу (29%). Найменший показник досліджуваних, що використовують технології роботи над проектом виявлено у респондентів I курсу та складає 24,2%. Отриманий результат пов'язаний із тим, що вказану технологію використовують на старших курсах, а особливо

при підготовці курсового проекту. Виявлена педагогічна умова розвитку творчого потенціалу часто використовується при розробці курсового проекту. Задача студентів презентувати власний проект, наприклад, відкриття закладу ресторанного господарства, розповісти про його спеціалізацію, підібрати технологічне обладнання та трудові ресурси, а також розробити методичні рекомендації до його реалізації.

Результати аналізу відповідей студентів за третьою шкалою, показником «Робота у групах» визначили, що найбільша кількість респондентів, які працюють у групах виявлена у досліджуваних IV курсу (37,8%), на другому щаблі – досліджувані III курсу (36,8%), на третьому щаблі – досліджувані II курсу (34,5%). Найменший показник студентів, які працюють у групах виявлений у досліджуваних I курсу (32%). Роботу у групах відносять до інтерактивних методів навчання, які сприяють взаємодії між студентами. Окрім роботи у групах, використовують такі методи як: мозковий штурм, акваріум, мікрофон, рольові ігри та ін.

Таким чином, емпіричне дослідження педагогічних умов розвитку творчого потенціалу показало, що у навчальних закладах недостатньо створені педагогічні умови, які б сприяли розвитку творчого потенціалу студентства.

**Висновки з проведеного дослідження.** Теоретичний аналіз показав актуальність вивчення проблеми творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі. Визначено педагогічні умови розвитку творчого потенціалу: створення атмосфери творчості у навчально-виховному процесі та застосування ефективних форм та методів організації творчої діяльності. Розроблено анкету вивчення педагогічних умов розвитку творчого потенціалу. Висвітлено результати емпіричного дослідження педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі.

**Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики надалі вбачається розробка та впровадження комплексної програми розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців харчової галузі.**

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Божко Н.В. Нетрадиційні форми організації навчальної діяльності учнів (Методична розробка уроку теоретичного навчання з предмета «Технологія приготування їжі з основами товарознавства») / Н.В. Божко, Г.А. Бабаєва. – Харків : НМЦ ПТО, 2009. – 20 с.
2. Войцехівська І.С. Формування креативності майбутніх фахівців / І.С. Войцехівська, О.П. Ільєва,

Т.А. Будяк // Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Сер.: Соціально-гуманітарні науки. – 2013. – Вип. 2. – С. 45–50.

3. Гера Т.І. Психолого-педагогічні умови актуалізації творчого потенціалу майбутнього педагога / Т.І. Гера // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 1(1). – С. 149-154.

4. Гнатишин І.Л. Творчий потенціал студентів як важливий чинник суспільного прогресу держави / І.Л. Гнатишин // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2015. – № 11. – С. 18-24.

5. Гриценко І.А. Організація виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю : [метод. реком.] / І.А. Гриценко. – К. : КВППУ, 2006. – 144 с.; с. 34-43.

6. Гусечко Л. Вимоги роботодавців до професійної підготовки кваліфікованих робітників ресторанної справи / Л. Гусечко // Молодь і ринок. – 2012. – № 11. – С. 134-138.

7. Коваленко Л.Г. Деякі аспекти проблеми формування у вищій школі творчого потенціалу фахівця технологічної освіти / Л.Г. Коваленко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2009. – Вип. 147. – С. 53-57.

8. Козловська Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх кухарів до професійної діяльності в умовах курортно-оздоровчого комплексу / Леся Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2012. – № 6. – С. 112–118

9. Куценко С.В. Психолого-педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю / С.В. Куценко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – Випуск 9. – Частина 2. – С. 154-161

10. Лазарева Т.А. Структура творчої особистості як основа для розробки системи професійної підготов-

ки майбутнього інженера-технолога / Т.А. Лазарева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. Вип. 19 (29) ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова / [редкол. В. П. Андрущенко та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – С. 27-31.

11. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : [монография] / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.

12. Мельник О.Ф. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції / О.Ф. Мельник // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 232-236

13. Моляко В.А. Проблемы психологи творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. 1997. – № 5. – С. 86-95.

14. Носова О.І. Проблеми сучасної підготовки фахівців сфери обслуговування / О.І. Носова, В.І. Чепок // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2012. – № 1(1). – С. 115-119.

15. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : [монографія] / С.О. Сисоєва. – К. : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2014. – С. 216-234.

16. Хріненко Т. До проблеми формування творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій / Тетяна Хріненко // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 107. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Nz\\_p/2012\\_107\\_2/statti/34.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/2012_107_2/statti/34.pdf).

17. Чередніченко В.В. Конкурси професійної майстерності у підготовці майбутніх фахівців сфери послуг / В.В. Чередніченко // Інновації у підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та готельно-ресторанного бізнесу. – Херсон : Айлант, 2014. – 222 с.



УДК 159.922:378.015.311

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Заміщак М.І., к. психол. н.,  
доцент кафедри психології

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

У статті проаналізовано психологічні засади психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога. Подано технології психологічного супроводу. Розглянуто змістовні аспекти комплексної програми психологічного супроводу, розробленої на підставі концептуальної моделі з врахуванням специфіки особистісного розвитку студентів в умовах ВНЗ.

**Ключові слова:** психологічний супровід, майбутній педагог, особистісний розвиток, види діяльності, технології психологічного супроводу, змістовні аспекти програми.

В статье проанализированы психологические основы психологического сопровождения личностного развития будущего педагога. Даны технологии психологического сопровождения. Рассмотрены содержательные аспекты комплексной программы психологического сопровождения, разработанной на основании концептуальной модели с учетом специфики личностного развития студентов в условиях вуза.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, будущий педагог, личностное развитие, виды деятельности, технологии психологического сопровождения, содержательные аспекты программы.

Zamishchak M.I. PSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE FUTURE PEDAGOGUE'S PERSONAL DEVELOPMENT

Psychological principles of the psychological support of the future pedagogue's personal development were analyzed in the article. Psychological support techniques were provided. The substantial aspects of the complex program of psychological support, developed on the basis of the conceptual model taking into account of students' personal development specificity at a higher educational establishments, were analyzed.

**Key words:** psychological support, future pedagogue, personal development, types of activity, psychological support techniques, substantial aspects of the program.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства висуває принципово нові вимоги до діяльності майбутніх педагогів, а відповідно, і до змісту роботи вищих навчальних закладів, які здійснюють їх підготовку. Система підготовки спеціалістів визначається специфікою конкретної професійної діяльності відповідної галузі.

Психологічний супровід – це цілісна, системно організована діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні й педагогічні умови для успішного навчання й розвитку кожного студента в освітньому середовищі вишу. Як будь-яка система, вона складається з певних компонентів, які не можуть існувати окремо, усі тісно взаємопов'язані. Основне завдання психолого-педагогічного супроводу – це, насамперед, актуалізація саморозвитку людини, її прагнення до особистісного й професійного росту [16].

Згідно з дослідженням Е. Зеєра, психологічний супровід має ґрунтуватися на принципах: урахування потреб особистості у самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку; признання пріоритету індивідуальності та самоцінності студента, який з самого початку навчання і є суб'єктом психологічного супроводу [8, с. 269].

Вагомого значення набуває здатність майбутнього педагога до самопізнання й самовизначення, що має на меті прийняття остаточної відповідальності за власне особистісне та професійне самовдосконалення. Бажаним підсумком психологічного супроводу виступає формування соціально-спрямованої та індивідуально збалансованої мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього педагога.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема особистісного розвитку привертала увагу багатьох науковців і набуває широкого опрацювання у роботах Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Цукермана, Т. Тихонової, Л. Зязюна, М. Савчина та ін. Особливого значення ця проблема набуває у контексті педагогічної діяльності та підготовки до неї.

Д. Леонтьєв [11] стверджував, що розвиток особистості у студентські роки з боку відношення до професії так: «юний студент приходить у виш, вважаючи, що обрана ним з тих чи інших мотивів майбутня справа є бажана для нього; якщо по закінченню вишу у нього буде відчуття, що і він потрібний цій справі, що вона стала для нього своєю, то це і буде свідчити про його психологічну особистісну зрілість як спеціаліста». Тому

питання особистісного розвитку студента і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності – ключові у теорії та практиці вдосконалення роботи сучасного вищого навчального закладу. При цьому однією з провідних проблем є побудова такої системи освітнього процесу, яка б оптимально враховувала особливості й закономірності не лише особистісного розвитку студента, а й його професійного становлення як спеціаліста [3, с. 51].

Д. Дубравська [9] у ході дослідження динаміки особистісних утворень майбутнього педагога зазначає: на відміну від панівного донедавна тлумачення поняття особистості як суми функціонально унормованих рис, відповідно і особистості педагога як носія відповідних вимогам професії властивостей (професійно важливих якостей), останнього часу активно формується протилежна позиція, що стверджує необхідність осмислення особистості як суб'єкта власної психічної діяльності, відтак і особистості педагога як суб'єкта керування педагогічною діяльністю.

Особистість майбутнього педагога, як стверджує М. Савчин [15], має володіти сильним, цілісним, не розколотим Я, в якому гармонійно поєднане індивідуально-неповторне, загальнолюдське та духовне. Особистість із сильним Я – розумна, мудра, досвідчена, щаслива. Вона ефективно рефлексує та трансцендентує, контролює себе, прогнозує, діагностує, планує, регулює свою активність, коректує та моделює свою діяльність і поведінку, володіє свободою та відповідальністю. Їй притаманні стани безпристрасності, безмовності, чесноти. Така особистість поповнює сили у духовній сфері, долаючи у такий спосіб свою слабкість, немочі, духовні, психічні та психологічні травми.

Педагог з високо розвинутим інтелектом здатний долати труднощі, забезпечує особисту свободу та відповідальність, моральність та самодостатність. Вміє запобігати маніпулятивним впливам з боку оточення. Педагог швидко вміє приймати рішення, виразно та чітко висловлює свої думки, легко адаптується до нової ситуації. Міцно засвоює систему морально-духовних цінностей, адекватно керує своєю поведінкою. Педагог, який здатний міркувати, ніколи не робить зла, бо застосовує знання, які ґрунтуються на вірі [15].

Ж. Вірна [3] описує критерії і показники ефективності психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку студента: 1) мотиваційність студентів у складанні та реалізації програми особистісно-професійного розвитку; 2) досягнення

студентів у становленні професійної свідомості та професійної самосвідомості, професійної ідентичності та образу Я-педагог; 3) рівень засвоєння професійно зорієнтованих знань з курсів психологічних дисциплін; 4) розвиток інтелекту; 5) розвиток особистісних якостей (емпатія, комунікативність, ситуативна й особистісна тривозможність, рівень самооцінки особистісних якостей, рівень домагань); 6) психологічна задоволеність отриманим фахом; 7) визначеність у професійному майбутньому; 8) задоволення студентів процесом психологічного супроводу; 9) відвідування студентами психологічних тренінгів та індивідуальних консультацій.

Слід зазначити також про значущість психологічної, соціальної, моральної та духовної ситуації вищого навчального закладу, який впливає на самовизначення майбутнього педагога, формування його нових світоглядів, здатностей, професійних компетентностей прийняття та засвоєння ним цінностей, прогнозування життєвих цілей. Л. Іванцев вказує на основні чинники життєздійснення особистості у студентському віці: усвідомлення та виявлення життєвих цілей, цінностей, життєвого призначення; виховання у собі здатності реагувати на можливі проблеми, правильно оцінюючи їх і корегуючи згідно із системою прийнятих цінностей [9]. С. Максименко стверджує, чим зрозуміліше людині її покликання, тим більше з'являється можливість для якнайповнішого самоздійснення [12]. Для чіткого розуміння студентом цілей, завдань, шляхів і методів досягнення результатів, свідомого ставлення до процесу навчання як до процесу самовдосконалення і самоперетворення, освітній процес передбачає наявність суб'єкт-суб'єктних стосунків між студентом та викладачем. Необхідно зазначити, що як внутрішньо, так і зовнішньо організовані процеси саморозвитку ґрунтуються на психічних та особистісних процесах студента. Самопізнання, самоактуалізація, пізнання власних психічних, духовних, моральних і психомоторних здібностей, особистісних здатностей, емоційних та вольових якостей стають запорукою успішного розвитку й саморозвитку. Оскільки людина соціальна за своєю природою, не викликає сумніву те, що її розвиток залежить від суспільства, і особистість не може розвиватися без впливу середовища. Отже, для цілеспрямованого процесу становлення особистості і підвищення його результативності зовнішній вплив має бути системно організованим, методично забезпеченим освітнім процесом.



**Постановка завдання.** Завдання нашого дослідження полягає в описі психологічних засад психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога та визначення етапів особистісного розвитку студента як майбутнього педагога.

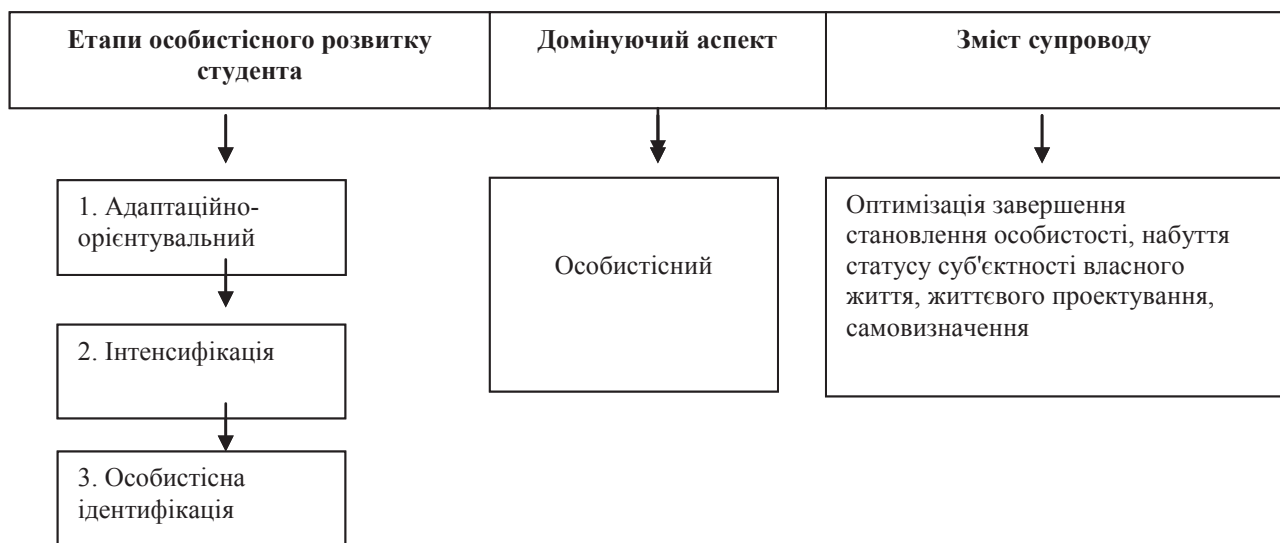
**Виклад основного матеріалу досліджень.** Психологічний супровід особистісного розвитку може бути реалізовано через наступні види діяльності викладача психології при вивченні курсу «Психологія»: 1) навчальну (навчання способам ефективного спілкування та поведінки у процесі

особистісного розвитку); 2) здоров'язбеігаючу (комплекс заходів, які сприяють нормалізації самопочуття: зняття напруги, втоми; аналіз навантаження, можливостей людини при виконанні конкретної діяльності та ін.); 3) формувальну (діяльність спрямована на формування у суб'єкта компетентностей та здатностей, необхідних для вирішення конкретних завдань; допомогу в організації мислення особистості, заохочення експериментування, розширення можливостей); 4) аналітичну (аналіз цілісного особистісного розвит-

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ВНЗ

цілісна система психологічного супроводу, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного особистісного розвитку, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного зростання на підставі саморозвитку та самореалізації як особистості, суб'єкта власної особистісно-професійної діяльності

<b>Суб'єкт:</b> особистість студента; процес особистісного розвитку	<b>Суб'єкт:</b> викладач	<b>Мета:</b> створення максимально сприятливих умов для особистісного розвитку та саморозвитку, навчання та самонавчання, виховання та самовиховання	<b>Напрями:</b> моніторинг динаміки особливостей особистісного розвитку; психологічна освіта; профілактика та корекції особистісних девіацій	<b>Методи:</b> психологічна діагностика; психологічний тренінг; психологічна корекція; індивідуальне консультування
---	-----------------------------	--	--	---



**Рис. 1.** Організаційно-змістовні особливості психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога



Таблиця 1  
**Змістовні аспекти програми психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога**

Етапи	Адаптаційно-орієнтувальний	Інтенсифікація	Особистісна ідентифікація
<b>Види</b>	<b>Адаптація до освітнього середовища</b>	<b>Моделювання особистісного розвитку</b>	<b>Оволодіння особистісними здатностями</b>
<b>Мета психологічного супроводу</b>	Сприяння успішній адаптації до навчального закладу. Допомога у засвоєнні норм, правил, вимог навчального закладу. Допомога у побудові стосунків у групі. Формування пізнавальної культури. Формування професійних уявлень. Допомога у визначенні свого місця, самовираженні. Складання плану життя, кар'єри.	Формування особистісних умінь. Формування стійкої спрямованості на здоровий спосіб життя. Формування повноцінно-здорової особистості. Формування моральної самосвідомості, індивідуального стилю діяльності.	Сприяння особистісному зростанню та зростанню психологічної особистісної компетентності майбутнього педагога . Формування фундаментальних особистісних здатностей. Формування уміння ставити правильно життєві цілі; здібність до взаємодії; здібності до постійного особистісного зростання; Формування навичок педагогічного спілкування. Сприяння саморозвитку та самоорганізації. Формування особистісної готовності до професійної діяльності.
<b>Тематика психологічного супроводу</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Світ професій</li> <li>2. Жити у мирі з собою та іншими</li> <li>3. Як себе навчити вчитися</li> <li>4. Розвиваємо здібності, здатності, компетентності</li> <li>5. Повага до життя</li> <li>6. Самоменеджмент або як краще організувати свою роботу</li> <li>7. Розв'язання життєвих ситуацій</li> <li>8. Світ почуттів, переживань та воля людини.</li> <li>9. Освіта і психологічне здоров'я</li> <li>10. Особистісні здатності</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розвиток здібностей</li> <li>2. Планування формування особистісних здатностей та якостей</li> <li>3. Розвиток творчого та позитивного мислення.</li> <li>4. Організація ділової взаємодії.</li> <li>5. Аналіз життєвих цінностей.</li> <li>6. Стратегії досягнення успіху.</li> <li>7. Аналіз вирішення проблем.</li> <li>8. Розвиток організаторських і комунікативних якостей.</li> <li>9. Розвиток самоконтролю.</li> <li>10. Здоров'я як цінність.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розвиток фундаментальних здатностей особистості</li> <li>2. Розвиток інтелектуальної і поведінкової гнучкості</li> <li>3. Аналіз особистісного досвіду.</li> <li>4. Самооцінка своєї особистості та діяльності.</li> <li>5. Аналіз стратегії самоподачі.</li> <li>6. Здоров'я та особистісні досягнення.</li> <li>7. Розвиток педагогічного спілкування.</li> <li>8. Саморозвиток і самовдосконалення.</li> </ol>
<b>Зміст психологічного супроводу</b>	«Як учитися ефективно». «Розвиток загальних і спеціальних здібностей майбутнього педагога» «Особистісне становлення» <i>Тренінги:</i> адаптації, партнерського спілкування; сенситивності; саморегуляції; підвищення емоційної стійкості та ін.	Діагностика, корекція. <i>Додаткові курси:</i> «Особистісна майстерність», «Психологічне здоров'я особистості», «Конфліктологія», «Як будувати себе і свою сім'ю». Ділова гра «Методи навчання». <i>Тренінги:</i> Креативності, Особистісного зростання, Розв'язання конфліктів, Комунікативної компетентності, особистісних умінь та ін.	«Особистісний розвиток» «Особистісні здатності» «Стратегії Я-особистості майбутнього педагога» <i>Тренінги:</i> Особистісного зростання; Креативності; Прийняття рішень; Педагогічного спілкування та ін.
<b>Результат психологічного супроводу</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Адаптація до колективу, навчальних навантажень.</li> <li>2. Визначення індивідуальної стратегії навчання.</li> <li>3. Формування уявлення про обрану професію та способи саморозвитку.</li> <li>4. Формування особистісних здатностей.</li> <li>5. Уявлення про етапи особистісного становлення.</li> <li>6. Розвиток повноцінно-здорової особистості майбутнього педагога.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вміння проектувати свою особистісну діяльність.</li> <li>2. Вміння приймати рішення, наявність стійкої позиції.</li> <li>3. Вміння прогнозувати результати своєї діяльності.</li> <li>4. Адекватна оцінка своїх особистісних можливостей.</li> <li>5. Відповідність розвитку здібностей вимогам професіограми.</li> <li>6. Формування професійної поведінки.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формування особистісних здатностей.</li> <li>2. Організація особистісної взаємодії.</li> <li>3. Особистісна ідентичність.</li> <li>4. Здатність до постійного самовдосконалення.</li> <li>5. Індивідуальний стиль діяльності.</li> <li>6. Особистісний світогляд і культура.</li> <li>7. Особистісна позиція.</li> </ol>



ку, наявної системи взаємодії, результативності застосовуваних технологій і ін.); 5) організуючу (організовує спеціальні види діяльності, взаємодії, спрямовані на досягнення мети особистісного становлення); 6) смислороджуючу (організовує спеціальні ситуації у міжособистісній взаємодії, що сприяють появі в її учасників нового сенсу, цінностей); 7) стимулююче-мобілізуючу (використовує різні психологічні засоби, методи, що сприяють активізації майбутнього педагога у ході особистісного розвитку); 8) [спрямовуюче-підтримувальну (підтримка особистісних умінь, допомогу у «розкритті» здібностей особистості, її ресурсів і вміння застосовувати їх у діяльності); 9) об'єднувально-посередницьку (діяльність, що забезпечує встановлення багатопланових зв'язків між суб'єктами освітнього процесу в організації розвиваючої і особистісної взаємодії у виконанні конкретних цілей).

Технології психологічного супроводу представлено сукупністю методів розв'язання завдань особистісного становлення. Це, насамперед: 1) психологічні тренінги, спрямовані на: підвищення здатності до адаптації, рефлексії, тренінги розвитку особистісних здатностей, подолання дисгармоній розвитку особистості, навчання прийомів саморегуляції, способів зняття напруги і втоми, відновлення працездатності; тренінг мотивації досягнення; розвитку психічних пізнавальних процесів; тренінг комунікативних умінь; вправ на розвиток творчого мислення; вправ для отримання навичок особистісної самопрезентації і т.ін; 2) моніторинг процесу особистісного розвитку, що включає поточну психологічну діагностику та контроль навчальної успішності студентів; 3) за наявності виявлення особистісних девіацій використовуються методи психологічної корекції або індивідуального консультування; 4) важливе значення надається створенню сприятливого середовища для зміни обмежувальних переконань, тренуванні у застосуванні особистісних здатностей, реакцій і розуміння поведінки інших, а також корекції окремих функцій за допомогою спеціально підібраних вправ у процесі індивідуальної та корекційної роботи, в яких формуються навички взаємодії з людьми різного віку, навички конструктивної поведінки у конфлікті та ін.

Узагальнимо отримані результати у вигляді рисунку 1.

Розглянемо змістовні аспекти комплексної програми психологічного супроводу у вищому навчальному закладі (табл. 1).

Спеціально створені умови, що сприяють самореалізації, дозволять не тільки

подолати деформації особистості, але й сприяти професійному становленню [5].

Людина, яка обирає цю професію, повинна насамперед усвідомити, що професія педагога потребує великої праці. Студент повинен позитивно ставитися до вибраного виду діяльності, збагачувати свої теоретичні знання та застосовувати їх на практиці. Вміти відбирати види діяльності, адекватні поставленим завданням і планувати систему спільних творчих справ. Студент, який прагне стати хорошим педагогом, має вміти проводити самоаналіз, а також пізнавати власні можливості, оскільки самоаналіз у свою чергу є прагненням до самовдосконалення та самоствердження. Така людина самокритично ставиться до себе та шукає способи для покращення знань і шліфування своїх умінь і навичок, засоби для набуття професіоналізму. Також важливим критерієм становлення майбутнього педагога є психологічні знання, адже кожен вчитель – це насамперед психолог, він має вивчати внутрішній світ дітей, вміти визначити тип темпераменту та характер дитини, це дає можливість вчителю прогнозувати індивідуальний розвиток особистості: її якостей, почуттів, волі та поведінки у школі, колективі та за їх межами, можливих труднощів у засвоєнні знань, встановленні стосунків із ровесниками, а також прогнозувати хід освітнього процесу.

**Висновки.** Отже, підсумком психологічного супроводу буде успішне формування соціально-спрямованої та індивідуально збалансованої мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього педагога. Адже саме педагог є референтним носієм загальнолюдських цінностей та власних життєвих смислів. Особистісне становлення майбутнього педагога в умовах професійної підготовки буде ефективнішим, якщо ведучим способом стане психологічний супровід усіх суб'єктів освітнього процесу. При цьому, змістовну основу особистісного становлення майбутнього педагога повинні складати певні психологічні засади, які ініціюють становлення важливих особистісних здатностей.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер; [пер. с нем.]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 220с.
2. Вірна Ж.П. Професійна ідентифікація психолога / Ж.П. Вірна // Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 11 – 12 квітня 2006р. – Суми, 2006. – 141 с.

3. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : [монографія] / Ж.П. Вірна. – Луцьк : Вежа, 2003. – 220 с.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
5. Демидова Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.П. Демидова. – М., 2005. – 171 с.
6. Заболоцька С.І. Особливості психологічного супроводу особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів / С.І. Заболоцька // Матеріали XXXIII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 33.
7. Заміщак М.І. Психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку майбутнього педагога у вищому навчальному закладі / М.І. Заміщак // Матеріали XXXIII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 33. – С. 175–177.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий : [учебное пособие для студентов вузов] / Э.Ф. Зеер. – 2 изд., перераб., доп. – М. : Деловая книга, 2003. – 336 с.
9. Іванцев Л.І. Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості : [монографія] / Л.І. Іванцев. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2007. – 208 с.
10. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального знания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косорецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-66.
11. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-66.
12. Максименко С. Д. Психологія у соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : [навч. посібник для вищої школи] / С.Д. Максименко. – К. : Наукова думка. – 1998. – 226 с.
13. Мицько В.М. Аксіопсихологічні чинники професійної освіти майбутніх психологів / В.М. Мицько // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – Вип. 9, ч. 1. – С. 178-185.
14. Савелюк Н.М. Психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Н.М. Савелюк. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.
15. Савчин М.В. Теоретико-методологічні засади створення та реалізації програми особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога / М.В. Савчин // Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога : [монографія] / за ред. проф. М.В. Савчина. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – С. 9–18.
16. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Ю.В. Слюсарев. – СПб., 1992. – 16 с.



УДК 159.9.07:[17.022.1:303.35]-053.67

## ЕТАПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Іванова О.В., аспірант  
кафедри теоретичної та консультативної психології  
Інститут соціології, психології та соціальних комунікацій  
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Стаття присвячена висвітленню етапів експериментального дослідження психологічних особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці. Обґрунтовано вибір психодіагностичного інструментарію, окреслено подальші перспективи наукового пошуку.

**Ключові слова:** смисложиттєві орієнтації, юнацький вік, розвиток, етапи дослідження.

Стаття посвящена освещению этапов экспериментального исследования психологических особенностей развития смысловых ориентаций в юношеском возрасте. Обоснован выбор психодиагностического инструментария, определены дальнейшие перспективы научного поиска.

**Ключевые слова:** смысловые ориентации, юношеский возраст, развитие, этапы исследования.

Ivanova O.V. STAGES OF STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE MEANING OF LIFE ORIENTATIONS IN ADOLESCENCE

The article is devoted to highlighting the stages of experimental research of psychological features of development of the meaning of life orientations in adolescence. The choice of psychodiagnostic tools has been substantiated, further prospects of scientific search have been determined.

**Key words:** meaning of life orientation, adolescence, development, stages of research.

**Постановка проблеми.** Сьогодні українського суспільства характеризується втратою або в кращому випадку невизначеністю життєвих смислів. Особливо помітне явище смисложиттєвої дезорієнтації серед юнаків, про що свідчить зростання за останні десятиліття кількості самогубців, наркоманів, ВІЛ-інфікованих, залежних від алкогону та куріння, а також просто морально, професійно й соціально невизначених хлопців і дівчат юнацького віку. Ці деструктивні фактори суперечать загальносуспільним прагненням високого рівня життя та актуалізують проблему змістового наповнення смисложиттєвих орієнтацій у юнаків. Адже для повноцінного життя людина повинна вірити в смисл своїх вчинків, співвідносити свою поведінку, ставлення до людей і праці з високими ціннісними орієнтирами. Це запоруки збагачення й розвитку особистості, покращення її життя.

Сучасні кризові політична й соціально-економічна ситуації в Україні, а також нестабільний психологічний стан українського суспільства внаслідок тривалих воєнних дій на сході зумовили дві протилежні тенденції серед юнацького прошарку населення: зростання хвилі патріотизму, з одного боку, і прагнення виїхати жити й працювати закордон – з іншого. Ці тенденції не тільки засвідчують різнорівневі цінності й смисли, що входять до структури смисложиттєвих орієнтацій юнаків, а й створюють актуаль-

ність дослідження смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці з метою як покращення благополуччя конкретної особистості, так і розвитку та успішного майбутнього всієї України.

Юність – це період становлення самосвідомості та стійкого образу власного Я, прийняття відповідальних рішень щодо вибору професії, свого місця в житті, власних цінностей і життєвої позиції. Саме в цей час закладається фундамент смисложиттєвих орієнтацій, які віддзеркалюють особливості ставлення молоді до себе, до світу, до власного життя і скеровують напрям активності в усіх сферах життєдіяльності.

Психологічна наука покликана допомогти молодій людині обрати курс розвитку власної долі та усвідомити відповідальність як за свої досягнення, так і за невдачі. Це завдання актуалізує дослідження смисложиттєвих орієнтацій як складника світогляду, що відображує вектор сприйняття реальності, визначає спрямованість поведінки та вольових дій людини відповідно до її духовної ціннісно-сислової сфери та визначення власного сенсу життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження психологічних особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці відбувалося у рамках особистісно-орієнтованого підходу, який декларує положення про цінність і цілісність особистості, інтегрованість і єдність

її структурних складників, прийняття й визнання неповторності особистості кожного, а також – положення про важливість і закономірність особистісного розвитку через самопізнання й пізнання навколишнього світу. Тому ми вважаємо за доцільне звернутися до праць зарубіжних і вітчизняних учених, які дотримуються цієї наукової парадигми: А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Фромма, Ю.А. Алексєєва, І.Д. Беха, І.С. Булах, О.Я. Жизномірської, І.С. Лисенко, С.О. Ставицької, Е.О. Помиткіна, В.В. Рибалка та ін.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у висвітленні етапів дослідження розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз зарубіжних і вітчизняних джерел щодо особливостей розвитку досліджуваного феномена показав, що смисложиттєві орієнтації особистості в юнацькому віці – це індивідуальна динамічна ієрархічна структура усвідомлених та актуальних цінностей-цілей, що становлять особистісний смисл і визначають життєві сфери та вектори діяльності людини в період юнацтва.

Експериментальне дослідження вивчення особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці проводилося на базі загальноосвітніх шкіл (СШ № 1 у Києві та СШ № 1 у Вінниці), університетів (Національного транспортного університету (далі – НТУ) та Хмельницького національного університету (далі – ХНУ)), училищ (КВПУШПМ та МВПУ зв'язку).

Загальна кількість досліджуваних становила 272 респонденти юнацького віку від 15 до 22 років: учні 10–11 класів СШ № 1 у Києві та СШ № 1 у Вінниці; студенти 1–2 курсів навчання КВПУ швейного та перукарського мистецтва й МВПУ зв'язку; студенти 1–4 курсів навчання НТУ і ХНУ.

З метою виявлення закономірностей розвитку смисложиттєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці нами підібрані та застосовані взаємодоповнювальні психодіагностичні методики:

1. «Тест СЖО» Д.О. Леонтьєва;
2. «Шкала оцінки рівня мотивації досягнення» Ю.М. Орлова;
3. «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності», опитувальник А.В. Карпова;
4. «Психологічна діагностика духовного потенціалу та духовної ціннісної спрямованості особистості» Е.О. Помиткіна;
5. Методика «Здійснення бажань» Е.О. Помиткіна;
6. «Методика дослідження системи життєвих смислів» В.Ю. Котлякова;

7. Авторська демографічна анкета.

Констатувальний експеримент складався з двох етапів. На першому етапі проаналізовано різноманітні погляди вчених на цінності та смисложиттєві орієнтації в юнацькому віці й виділено основні види смисложиттєвих орієнтацій, а саме:

- любов в особистому житті (Н.Л. Бикова, Г. Крайг, Ф. Райс, А.А. Реан, С.В. Явон);
- створення сім'ї (Л.І. Божович, О.М. Гріньова, С.В. Явон, А.А. Реан, А.О. Скрипкін);
- самоактуалізація (Н.Л. Бикова, Л.І. Божович, О.М. Гріньова, А.О. Скрипкін, С.В. Явон);
- професійний і кар'єрний розвиток (Л.І. Божович, О.М. Гріньова, С.В. Явон, А.А. Реан);
- дружба (Г. Крайг, Ф. Райс, А.А. Реан, С.В. Явон).

Оскільки не лише погляди дослідників на це питання різняться, а й навколишня дійсність, соціальне та інформаційне середовище невпинно змінюються, виникла необхідність проведення попередньої експрес-діагностики основних цінностей і смисложиттєвих орієнтацій, наявних у юнаків сьогодні. Із цією метою проведено пілотажне дослідження. Це дало змогу виявити основні актуальні орієнтації в сучасних юнаків і визначити методики для їх ефективного оцінювання в рамках основної частини емпіричного дослідження. Для проведення пілотажного дослідження обраний метод оцінювання результатів діяльності, а саме написання юнаками міні-твору на тему «Мої ключові цілі, цінності та смисли, якими я живу на цей момент». Цей метод дає змогу дати малоструктуроване завдання, залишаючи місце для самовираження і творчості юнаків. Саме відсутність чітких вимог до змісту дає можливість якнайкраще виявити наявні орієнтації в рамках експрес-дослідження для їх подальшого поглибленого вивчення.

Пілотажне дослідження проводилося на базі загальноосвітньої середньої школи І–ІІІ ступенів № 1 Шевченківського району м. Києва та Міжрегіонального вищого професійного училища зв'язку м. Києві. Цим дослідженням охоплено 174 учасники (78 школярів і 70 студентів), серед них – 80 дівчат і 68 хлопців (45 дівчат і 33 хлопці та 35 дівчат і 35 хлопців, відповідно).

Юнакам було запропоновано написати міні-вір на тему «Мої ключові цілі, цінності та смисли, якими я живу на цей момент» для виявлення актуальних цінностей та орієнтацій. Для аналізу результатів використовувався контент-аналіз, який дав змогу поєднати якісні та кількісні методи дослідження.



На першому, якісному, етапі нами виділено основні цілі, цінності й орієнтації, які зустрічалися в роботах юнаків.

9% юнаків (10% серед школярів і 7% студентів) не змогли відповісти на поставлене запитання. Частина юнаків зазначили, що тема є для них досить складною, тому вони не мають однозначної відповіді. Деякі з опитаних надали неконструктивну відповідь (наприклад, «аби не вмерти», або «захопити світ», чи «знищити цивілізацію»), такі відповіді можуть свідчити про закриту позицію щодо тестування, також можуть бути виявом конфлікту цінностей та авторитетів, що виявляється в знеціненні самого життя (втім для більш детальних висновків необхідне проведення індивідуальної бесіди з метою уточнення результатів).

34% юнаків (45% школярів і 22% студентів) зазначили лише короткотермінові цілі (наприклад, «вступити у ВНЗ» чи «здати курсову роботу»), що може свідчити як про недостатню сформованість цінностей та орієнтацій, так і про формальне виконання завдання, відсутність зацікавленості. У рамках пілотажного дослідження зазначені цілі були за можливості зіставлені зі смисложиттєвими орієнтаціями, в полі яких вони перебувають (наприклад, мета «вступити до ВНЗ» найближча до орієнтації на навчання).

На наступному, кількісному, етапі нами згруповано виділені цілі, цінності та орієнтації. Виділено найбільш характерні для юнаків узагальнені групи ціннісних орієнтацій:

- навчання (54%);
- друзі (44%);
- сім'я (34%);
- альтруїзм, соціальні цінності (32%);
- кар'єра (30%);
- самореалізація та саморозвиток (25%);
- статус і визнання (21%);
- задоволення, гедонізм (16%);
- здоров'я (14%);
- достаток (12%).

Важливо зазначити наявність таких актуальних для сьогодення соціально-політичної ситуації цілей і цінностей, як «піти добровольцем в АТО» та «мир в Україні», що були зазначені близько 14% юнаків (результати включені в групу орієнтацій «альтруїзм і соціальні цінності»).

Отримані результати дали змогу виявити низку основних цінностей і смисложиттєвих орієнтацій юнаків, їх відповідність теоретичним дослідженням, а також перейти до основного, другого, етапу констатувального експерименту. На основі отриманих даних пілотажного дослідження обрані такі методики, що дають змогу всебічно оці-

нити різноманітні цінності і смисложиттєві орієнтації юнаків:

- методика «Здійснення бажань» Е.О. Помиткіна;
- методика «Дослідження системи життєвих смислів» В.Ю. Котлякова;
- «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва.

В основі смисложиттєвих орієнтацій лежать особистісні цінності, на основі яких людина визначає свої цілі. Водночас ціннісні орієнтації є показником духовного потенціалу й відповідного рівня свідомості особистості, що виявляються в її поведінці та діяльності. Тому нами відібрана методика «Здійснення бажань» Е.О. Помиткіна [4, с. 118]. Її застосування в дослідженні допомогло виявити пріоритетні цінності хлопців і дівчат, а також визначити спрямованість їхніх ціннісних орієнтацій залежно від рівня свідомості: «еґоцентричних цінностей», «сімейних цінностей», «соціальних, загальнолюдських цінностей» і «духовних цінностей» відповідно.

Актуальні життєві смисли юнаків ми досліджували за допомогою методики «Дослідження системи життєвих смислів» В.Ю. Котлякова [1]. Ця методика дала змогу виявити категорії життєвих смислів, а також дослідити їх співвідношення в системі життєвих смислів особистості юнацького віку. Крім цього, результати, отримані внаслідок проведення методики, ми змогли зіставити із життєвими цінностями юнаків і дівчат і прослідкувати, як вони узгоджуються в їхніх смисложиттєвих орієнтаціях.

Щоб дослідити, наскільки життя представників юнацького віку є осмисленим, ми скористалися тестом «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтьєва [2]. Крім загального показника осмисленості життя, ця методика включає ще п'ять субшкал: цілі в житті, насиченість життя й задоволеність самореалізацією (ці три субшкали відображають три основні смисложиттєві орієнтації), а також локус контролю-Я та локус контролю-життя (ці субшкали показують, наскільки людина усвідомлює власну відповідальність за життя й вірить у свої сили або ж, навпаки, є фаталістом і вважає, що хід власного життя їй не підвладний). У тесті СЖО життя вважається осмисленим за наявності цілей, задоволення від процесу їх досягнення та впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, обирати завдання й домагатися результатів. Також ця методика допомогла нам прослідкувати співвіднесення цілей юнаків – із майбутнім, емоційної насиченості – з теперішнім, задоволеності – з досягнутим результатом, минулим.

Духовний потенціал і ціннісні орієнтації особистості юнацького віку ми діагностували за допомогою методики «Духовний потенціал особистості» Е.О. Помиткіна [4, с. 103]. Ця методика дала нам змогу дослідити три найважливіші характеристики духовного розвитку (духовний потенціал, який інтегрує вольові якості характеру та духовну спрямованість особистості; розподіл духовного потенціалу в структурі особистості (у підструктурах спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту та психофізіології); орієнтації особистості на духовні цінності: гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення й самореалізації), а також виявити один із важливих критеріїв духовного розвитку особистості – відповідальність.

Також нами розроблена й застосована авторська демографічна анкета для з'ясування впливу індивідуально-біологічних факторів на розвиток смисложиттєвих орієнтацій (вік, стать) і, відповідно, соціально-детермінованих факторів (соціально-економічні умови життя, місце навчання, обрана професія, виховання, найближче оточення, сім'я та друзі, авторитети, соціальні установки, норми і стереотипи).

У ході дослідження виділені три психолого-педагогічні умови розвитку смисложиттєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці, а саме: організація своєчасного та поетапного ціннісно-смислового психолого-педагогічного впливу на становлення особистості юнака; розвиток смисложиттєвої рефлексії; розвиток мотивації досягнення.

У рамках роботи розвинена здатність до рефлексії (яка лежить в основі рефлексії над життєвими смислами й цінностями) і високий рівень мотивації досягнення, що водночас є критеріями розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці. Тому ми можемо перевірити ці дві внутрішні психологічні умови розвитку досліджуваного феномена двічі: під час проведення констатувального й формувального експериментів.

Для дослідження здатності до рефлексії нами обрана «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності» А.В. Карпова. Ця методика призначена для визначення рівня розвитку рефлексії в особистості: здатності людини виходити за межі власного «Я», осмислювати й аналізувати явища дійсності з різних сторін і точок зору. Рефлексивність – це протилежність імпульсивності. Вона характеризує людей, які, перш ніж діяти, внутрішньо переглядають усі гіпотези, відкидаючи ті з них, які видаються їм мало

правдоподібними, приймають рішення обдуманно, виважено, враховуючи різні варіанти «розгортання ситуації» [5].

Рівень мотивації досягнення ми визначали за допомогою «Шкали оцінки рівня мотивації досягнення» Ю.М. Орлова [3, с. 427–428.]. Ця шкала дає можливість виміряти потребу й мотивацію досягнення успіху загалом і поставлених цілей зокрема. Мотивація досягнення виражається в наполегливості досягти результати. Таке прагнення, на нашу думку, має безпосередній зв'язок із розвитком смисложиттєвих орієнтацій, адже в основі смисложиттєвої орієнтації лежить цінність-мета особистості, яка має для неї сенс і скеровує діяльність у відповідному до цінності напрямі. У цьому випадку людина свідомо ставить перед собою цілі й розуміє, що і для чого вона робить у своєму житті. Тому якщо обрані цілі мають усвідомлену ціннісно-смилову основу, то в людини, згідно з нашим припущенням, має бути високий рівень мотивації досягнення. Саме це й відрізняє смисложиттєву орієнтацію від просто мрії на рівні фантазування або від мети, «нав'язаної» соціумом чи близьким оточенням. Припускаємо, що в останньому випадку рівень мотивації досягнення буде низьким або ж потреба в досягненні може бути взагалі відсутня.

Що стосується такої умови розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці, як організація своєчасного та поетапного ціннісно-смилового психолого-педагогічного впливу на становлення особистості юнака, то її ефективність ми перевіряли в умовах формувального експерименту під час проведення психолого-педагогічної програми розвитку досліджуваного феномену. Це виправдано тим, що ця умова за свою сутність є зовнішньою (педагогічною) і пов'язана зі створенням зовнішніх умов, що сприятимуть становленню умов, внутрішніх для розвитку смисложиттєвих орієнтацій особистості юнацького віку.

Результати проведеного емпіричного дослідження дали змогу розробити психолого-педагогічну програму розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці, яка включала методичні засоби роботи з юнаками, їхніми батьками та педагогами. Тренінгові, лекційні й інші практичні заходи сприяли ефективному розвитку смисложиттєвих орієнтацій представників юнацького віку, який виявлявся в ускладненні ціннісно-смилової структури, переорієнтації із себе на світ, розвитку смисложиттєвої рефлексії, мотивації досягнення, зростанню суб'єктності, осмисленості життя та духовного потенціалу. Надання консуль-



тацій і практичних рекомендацій батькам і педагогам сприяло підвищенню їхньої психологічної компетентності в питаннях розвитку смисложиттєвої сфери особистості юнацького віку, взаєморозумінню й ціннісному ставленню один до одного в системах «батьки – діти» і «педагог – вихованець».

Аналіз результатів вивчення психологічних особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці свідчить про таке:

- індивідуально-біологічні фактори, такі як вік і стать, мають незначний вплив на рівень вираженості критеріїв розвитку смисложиттєвих орієнтацій і не детермінують їх;

- соціально детерміновані фактори помірно впливають на критерії розвитку смисложиттєвих орієнтацій, але не є визначальними та не детермінують їх;

- критерії розвитку смисложиттєвих орієнтацій є взаємопов'язаними, наявні значимі прямі зв'язки між рівнем осмисленості життя, духовним потенціалом, вираженістю потреби в досягненні цілей і рефлексивністю. Водночас рівень рефлексивності має непрямий зв'язок із рівнем осмисленості життя: ці показники значимо пов'язані в людей із вищим за середній рівнем осмисленості життя (припускаємо, що зв'язок між цими показниками також може опосередковуватися іншими змінними, наприклад характером самоствавлення юнака);

- юнаки з різним рівнем розвитку смисложиттєвих орієнтацій значимо відрізняються за показниками критеріїв розвитку смисложиттєвих орієнтацій (осмисленістю життя, рефлексивністю, потребою в досягненні та духовним потенціалом), а також мають різну структуру смисложиттєвих орієнтацій (різні цінності та смисли й відмінні взаємозв'язки між ними);

- одночасно з розвитком і диференціацією смисложиттєвих орієнтацій відбувається ускладнення структури духовного потенціалу, його зростання, що свідчить про взаємопов'язаність цих процесів;

- розвиток смисложиттєвих орієнтацій полягає в їх ускладненні, диференціації та поступовій якісній трансформації від егоїстичних цінностей до духовних, що супроводжується появою нових орієнтацій, цінностей і смислів;

- зміни цінностей і смислів протягом розвитку смисложиттєвих орієнтацій дають можливість виділити три класи смисложиттєвих орієнтацій, що змінюються з розвитком: орієнтація на себе та власні потреби, орієнтація на інших людей та орієнтація на світ і духовні цінності. Цей процес супроводжується зростанням суб'єктності юнаків та ускладненням їхньої ціннос-

но-смислової структури. Ці класи утворюють ієрархію смисложиттєвих орієнтацій юнаків і відображають динаміку їхнього розвитку;

- проведена психолого-педагогічна програма розвитку смисложиттєвих орієнтацій юнаків досить сильно та значимо вплинула на підвищення рівня осмисленості життя й духовного потенціалу, також вона має виражений вплив на рівень рефлексивності та потреби в досягненнях. В експериментальній групі спостерігається значима зміна за критеріями розвитку смисложиттєвих орієнтацій і структури смисложиттєвих орієнтацій: у юнаків актуалізуються соціальні цінності, смисли самореалізації, альтруїстичні й когнітивні смисли.

**Висновки з проведеного дослідження.** Можемо підсумувати, що всі представлені методики сутнісно пов'язані між собою і спрямовані на цілісне вивчення розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці.

Здійснений аналіз наукових досліджень засвідчує, що презентовані нами психодіагностичні методи є позитивним здобутком для вивчення психологічних особливостей розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці та динаміки змін у їхній структурі. Виявлення на основі застосування цих методів показників осмисленості життя, духовного потенціалу, розвитку мотивації досягнення й рефлексивності, категорій життєвих смислів і цінностей, а також їх спрямованості дали змогу побачити максимальну цілісну картину розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці.

Проведений психолого-педагогічний супровід сприяв формуванню більш активної та усвідомленої позиції щодо власного життя, появи орієнтацій не лише на власні потреби, а й на потреби інших людей, підвищенню усвідомленості загалом.

Тому ми можемо стверджувати, що розвиток смисложиттєвих орієнтацій юнацької особистості допомагає її успішній соціалізації, входженню в доросле життя активним суб'єктом діяльності, формуванню навичку смисложиттєвої рефлексії та розуміння себе, здатності свідомо обирати цілі та йти до них, усвідомлюючи власні цінності й сенс свого життя.

**Перспективи подальшого дослідження** полягають у детальному висвітленні отриманих результатів. Також, ураховуючи специфіку розвитку смисложиттєвих орієнтацій у юнацькому віці, нами будуть розроблені відповідні методичні рекомендації педагогам і практичним психологам, які забезпечуватимуть активізацію й ефективний перебіг цього процесу. Це становить наступний крок нашого наукового пошуку.



**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Котляков В.Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов / В.Ю. Котляков. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – 410 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2006. – 18 с.
3. Елисеев О.П. Потребность в достижении. Практикум по психологии

личности / О.П. Елисеев. – СПб., 2003. – С. 427–428.

4. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : [посібник] / Е.О. Помиткін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.

5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diaagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v>.

УДК 159.946

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
В ПЕРШОМУ КЛАСІ**

Камінська О.В., д. психол. н.,  
професор кафедри загальної психології та психодіагностики  
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті аналізуються психологічні особливості вивчення іноземної мови першокласниками, розкриваються умови підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу. Визначаються також особливості психічної діяльності дітей молодшого шкільного віку, розвитку їхніх когнітивних процесів. Підкреслюється роль педагога в забезпеченні ефективного навчального процесу, створенні атмосфери, сприятливої для розвитку особистості.

**Ключові слова:** молодший шкільний вік, когнітивні процеси, педагог, іноземна мова.

В статье анализируются психологические особенности изучения иностранного языка первоклассниками, раскрываются условия повышения эффективности усвоения учебного материала. Определяются также особенности психической деятельности детей младшего школьного возраста, развития их когнитивных процессов. Подчеркивается роль педагога в обеспечении эффективного учебного процесса, создании атмосферы, благоприятной для развития личности.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, когнитивные процессы, педагог, иностранный язык.

Kaminska O.V. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STUDY OF FOREIGN LANGUAGE IN FIRST CLASS

The article analyzes the psychological peculiarities of studying a foreign language by first-graders, reveals the conditions for increasing the efficiency of the learning of learning material. The peculiarities of mental activity of children of junior school age, development of their cognitive processes are also determined. Emphasizes the role of the teacher in providing an effective learning process, creating an atmosphere conducive to the development of personality.

**Key words:** junior school age, cognitive processes, teacher, foreign language.

**Постановка проблеми.** У контексті інтеграції України до європейського соціокультурного простору питання вивчення дітьми іноземних мов набуває особливої актуальності, оскільки від успішності цього процесу залежатиме конкурентоспроможність уже дорослої особистості. Важливість дослідження психологічних особливостей вивчення іноземної мови в першому класі зумовлюється незадоволеністю рівнем мовної підготовки учнів, а оскільки період 6–7 років вважається найбільш сприятливим для оволодіння другою мовою, доцільним є виявлення умов, що сприятимуть підвищенню ефективності навчального процесу в зазначеному контексті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зважаючи на актуальність порушеної проблеми, в сучасній науці здійснюються спроби визначити психологічні особливості засвоєння дитиною іноземних мов (Б.В. Беляєв [5], Б.А. Бенедиктов [6]); фактори, що впливають на цей процес (Б.Ю. Бейн, І.А. Панарін [4], Н.В. Вітт [7]); найбільш ефективні технології викладання іноземної мови (В.А. Артемов [2], Р.Ю. Барсук [3]). Однак, попри це, отримані дані є певною мірою несистематизованими та неузгодженими.

**Постановка завдання.** З огляду на викладене, метою статті є виявлення психологічних особливостей засвоєн-



ня першокласниками іноземної мови та умов, що підвищують ефективність цього процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психологічний та особистісний розвиток дитини в молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція. Нижня межа цього вікового періоду (6–7 років) пов'язана з переходом до навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності. У перші його місяці ознаки дошкільного дитинства поєднуються з ознаками школяра. Часом це поєднання є досить суперечливим, що виявляється в невідповідності можливостей дитини вимогам життя, особистим вимогам і вимогам школи й батьків [6].

Характерною рисою молодшого шкільного віку є наявність значних резервів розвитку. З початком навчання дитини в школі відбувається перебудова всіх її пізнавальних процесів, набуття нею якостей, властивих дорослим людям. Дитина включається в нові для неї види діяльності й системи міжособистісних взаємин. У цей віковий період до провідних видів діяльності поряд зі спілкуванням і грою долучається й навчальна діяльність. Загальними характеристиками всіх пізнавальних процесів дитини стають їх продуктивність і стійкість. Із перших днів навчання школяреві необхідно протягом тривалого часу утримувати увагу, сприймати й засвоювати все те, що розповідає вчитель. У дітей цієї вікової групи відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, розвивається увага, уява, інші аспекти психічної діяльності. Процес вивчення іноземної мови, отже, покликаний не лише забезпечити оволодіння учнями навчальним матеріалом, а й стимулювати загальний інтелектуальний і психічний розвиток учнів. Молодші школярі на початковому етапі опанування іноземною мовою вже мають певні сформовані мовні навички, які дають їм змогу виразити себе в інтелектуальній, емоційній і соціальній сферах життя. Вони вправно володіють певним словниковим запасом рідною мовою, можуть творчо його використовувати, їм притаманна багата фантазія та уява, вони усвідомлюють різницю між реальністю й вигадкою, можуть працювати в групі та вчитися в інших. Діти цієї вікової групи здатні зрозуміти сказане, не сприймаючи кожне слово окремо. Інтонація, жести, міміка, вираз обличчя вчителя – усе це допомагає їм зрозуміти незнайомі слова, а іноді й фрази [9].

Однак необхідно зауважити, що учні цієї вікової категорії не можуть довго зосереджувати увагу на одному об'єкті або дії, оскільки процеси збудження в корі головного мозку ще домінують над процесами гальмування. Діти швидко втомлюються, тому урок іноземної мови має бути динамічним, емоційним, насиченим такими вправами, які дають змогу урізноманітнити навчальну діяльність, допомагають зосередити увагу учнів на навчальному матеріалі. Специфічними ознаками уроку іноземної мови в початковій школі повинні бути мовленнєва спрямованість, комплексність та опора на рідну мову учнів. Вправління в спілкуванні має переважати над завданнями, які передбачають сприймання навчального матеріалу та осмислення його, оскільки саме комунікативні завдання готують учнів до взаємодії з іншими людьми в реальних життєвих ситуаціях. Комплексність уроку іноземної мови передбачає взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності в процесі опанування знаннями [9].

Дошкільний і молодший шкільний вік розділяє симптом утрати безпосередності, який свідчить, що між бажанням щось зробити й самою діяльністю виникає певний момент – з'ясування, що дасть дитині конкретна діяльність. Цей симптом виявляється як внутрішня організація в тому, який сенс може мати для дитини здійснення діяльності: задоволення чи незадоволення своїм місцем у стосунках із дорослими, іншими дітьми. Так уперше виникає емоційно-орієнтувальна основа вчинку. У шестирічному віці дитина набуває певних навичок навчальної роботи. Більш цілеспрямованим і повнішим стає процес сприймання. Завдяки цьому досконалішою стає пам'ять шестирічної дитини. Механічне запам'ятовування поступово замінюється довільним і свідомим. У шестирічній дитини помітно виявляється емоційно-вольова спрямованість у досягненні мети. Усе це створює важливі передумови для систематичного навчання в молодших класах. У цей період дитина вже здатна відрізнити бажане від можливого, робити порівняння й узагальнення [4].

Однак, незважаючи на розвиток пізнавальних психічних процесів, важливим видом діяльності дитини в цей період залишається гра, що повинна використовуватись як засіб навчання. Важливе значення має й те, що в грі значна частина іншомовного матеріалу запам'ятовується мимоволі, що в умовах самостійного вирішення завдань в активній практичній діяльності з навчальним матеріалом може дати значно більший ефект, ніж при довільному запам'ятовуванні.

Навчання учнів молодшого шкільного віку – це особливий вид освітньої діяльності, оскільки в цей період формується рівень домагань і мотиваційна спрямованість дитини: визначається виникне в неї позитивне ставлення до шкільного життя чи ж, навпаки, відторгнення всього, що пов'язано з навчальним процесом. При цьому важливо сформувані загальнопізнавальні, організаційні, мовленнєві та контрольні-оцінні вміння й навички, які дадуть можливість розвинути потенціал особистості, виховати творчу індивідуальність. У дітей цього віку переважає мимовільна увага, оскільки довільна увага потребує певних вольових зусиль, які в цьому віці ще тільки починають формуватись. Водночас, коли дитина переборює певні труднощі, вона отримує задоволення, тому що це відповідає її первинній потребі у творчості. Відчуття задоволення й радості внаслідок досягнення певної мети викликають у дитини прагнення повторити вольові зусилля в навчальній діяльності [5].

Оскільки під час зосередження молодші школярі швидко втомлюються й стійкість уваги слабшає, то це значно впливає на ефективність навчання. Тому доцільно використовувати ті засоби навчання, які допомагають зняти напруження, розвантажують психіку й нервову систему, усувають надмірне навантаження на зір, м'язи рук і впливають на мимовільну та вторинну увагу дитини, а саме: унаочнення, рухливі ігри, активні види діяльності. Навчальна гра є важливим методичним прийомом, що дає змогу створювати певні ситуації. Використовуються не тільки рухові, мімічні, лексичні, граматичні, а й сюжетно-рольові ігри, діти перевтілюються в певні образи героїв і виступають уже від їхнього імені [3].

Потрібно також використовувати наочність (сюжетні малюнки, ілюстрації, комікси, комп'ютерні навчальні ігри, кінофільми тощо) для ефективного розвитку функції сприймання. Запам'ятовування унаочненого матеріалу відбувається набагато швидше та ефективніше, особливо в процесі активної інтелектуальної діяльності. Діти запам'ятовують невимушено й легко той матеріал, який викликає позитивні емоції, є привабливим для них і містить важливу та цікаву інформацію [2].

Уже у віці шести років психофізіологічний розвиток дітей досягає рівня, достатнього для засвоєння основ іноземної мови. Це зумовлюється передусім здатністю дітей цієї вікової категорії точно відтворювати почуті звуки та інтонації, а також їхньою схильністю до багаторазового повторення. Саме ці якості разом із дитячою допитливі-

стю, багатують уявою та прагненням до гри сприяють ефективному оволодінню дітьми молодшого шкільного віку основами іноземної мови, незважаючи на їхню нездатність зрозуміти пояснення граматичних правил і структур [9].

Вивчення іноземної мови з психологічного погляду – це складний процес формування в корі головного мозку нової мовної системи, що починає співіснувати й постійно взаємодіяти з виробленою системою рідної мови. У рідній мові всі компоненти мовного комплексу вже становлять єдину програму нервових зв'язків. Досягнення ж подібних результатів в іноземній мові можливе лише в разі створення умов, які забезпечать інтенсивне функціонування мовно-рухових подразників у перші роки засвоєння мови. Чим молодші школярі, тим яскравіше в них виражені процеси збудження, виявляється їх пріоритетна роль над гальмівними процесами. Учителі не повинні забувати, що молодшим школярам дуже важко зосереджуватися на одному виді діяльності, їхню увагу може привернути лише незвичний, різкий подразник. Таким подразником є засоби навчання, які необхідно широко застосовувати. Пізнавальні мотиви, які відповідають завданням навчання, ще нестійкі й ситуативні, тому під час занять вони з'являються й підтримуються лише завдяки зусиллям учителя [10].

Психологічною основою для оволодіння мовою є не стільки пам'ять, тим більше механічна, як мовна вроджена функція кожної дитини. І саме ця функція й допомагає вирішити первісну й найголовнішу проблему в оволодінні дитиною мовою. Вона синтезує в собі всі необхідні психічні властивості для оброблення мовного потоку. Ця мовна функція наділена специфічними особливостями. Перша особливість полягає в тому, що її діяльність обмежена в часі. Ось чому з такою легкістю сприймає дитина рідну мову й чому так важко їй засвоїти другу мову уже після того, як мовна функція припинила свою діяльність. Друга особливість – дитина має можливість на базі мовної функції й за наявності різномовних середовищ, кожне з яких стає для неї життєво важливим, опанувати кілька мов, не змішуючи їх одна з одною, якщо люди, які спілкуються з дитиною, самі не роблять цього. Навчання має бути орієнтоване на психофізіологічні вікові особливості дітей. Найкраще починати вивчення іноземної мови в 5–8 років, коли система рідної мови дитиною вже досить добре освоєна й на її основі можна формувати мовний механізм другої, іноземної, мови. Отже, виникає проблема ослаблення впливу ме-



ханізму рідної мови в процесі освоєння іноземної [10].

Розглядаючи мовленнєву діяльність учнів першого класу в процесі вивчення іноземної мови, педагог повинен пам'ятати таке:

- мова вивчається через особисту діяльність дітей на заняттях, тобто шляхом їхньої безпосередньої активної участі в усіх видах навчальної діяльності й іграх, які моделюють спілкування;

- у дітей, які починають вивчати іноземну мову, загальні мовленнєві механізми вже сформовані, тому не можна зовсім абстрагуватися від рідної мови, але вона повинна використовуватись у певних межах, коли це доцільно;

- характерною особливістю пам'яті дітей є здатність копіювати. Вони з легкістю опановують матеріал із привабливим ритмом і мелодикою (вірші, пісні); вивчаючи, продукуючи, інсценуючи вірші, пісні, казки іноземною мовою, дитина залучається до культури країни, мову якої вона вивчає;

- запам'ятовування мовного та мовленнєвого матеріалу дітьми є ефективним за умови супроводження його відповідним зоровим унаочненням, коли задіяно якомога більше аналізаторів;

- ситуативне діалогічне мовлення вважається більш природним для дітей цього віку [3].

До труднощів, що виникають під час навчання першокласників, Ш.А. Амонашвілі, О.Р. Лурія й О.О. Леонтьєв зараховують відсутність у дитини дієвих та актуальних моментів оволодіння іноземною мовою. Друга складність засвоєння нерідної мови пов'язана з тим, що дитина переносить засвоєні закономірності рідної мови на іноземну, що стає перешкодою ефективного її вивчення [1; 4; 12].

Для ефективного навчання іноземної мови доцільно використовувати систему психолого-педагогічних умов, що забезпечують належний рівень навчання, запропоновану Ш.А. Амонашвілі: забезпечення процесу навчання на основі індивідуально-гуманного підходу; забезпечення успіху, тобто радості пізнання під час освоєння учнями іноземної мови; застосування стимулювальних оцінок. При цьому особистісно-гуманний підхід полягає в тому, щоб зробити дитину соратником педагога в навчанні та вихованні, налаштувати її на самостійне мислення і зберегти за нею право вибору. Такий підхід протистоїть імперативним та авторитарним методам у навчанні й вихованні. Оцінювання під час навчання – це процес, під час якого на основі певних способів, суджень, ана-

лізу ведеться співвіднесення результатів навчання із заданим еталоном. Оцінка ж є формально матеріалізованим результатом оцінювання [1].

В умовах вивчення іноземної мови у школі можна говорити про різні рівні сформованості монологічного мовлення, залежно від творчості й самостійності, які виявляє учень. На репродуктивному рівні не передбачається мовна творчість учнів, отже, він характеризується відсутністю самостійності як у виборі мовного оформлення, так і у визначенні, що зазвичай задається ззовні. На репродуктивно-продуктивному рівні вже передбачаються деякі елементи творчості й самостійності висловлювання. Вони можуть виявлятися у варіюванні засвоєного мовного матеріалу, використанні його в нових ситуаціях, в послідовності й композиційній структурі викладу. Однак більша частина висловлювання буде мати репродуктивний характер. Рівень продуктивного монологічного мовлення характеризується тим, що учень на основі свого мовного та мовленнєвого досвіду може висловити власне ставлення до фактів і подій, дати оцінку, побудувати висловлювання згідно зі своїм задумом [5].

Мовлення, особливо в монологічній формі, часто викликає труднощі в учнів. Формування цього складного вміння має протікати за допомогою опор, які можуть бути пов'язані як зі змістом, так і з формою викладу, а також одночасно й із тим, і з іншим. У перших класах для формування монологічного мовлення на репродуктивному рівні опори повинні мати комплексний характер, тобто допомагати учням і за змістом, і за формою. Якщо текст сприймається на слух, то він повинен бути за обсягом невеликий, логічно побудований, являти собою надфразову єдність. Опорою для монологічного висловлювання репродуктивного рівня може бути структурний каркас, призначення якого полягає в тому, щоб допомогти учням запам'ятати й відтворити текст. Під час організації роботи над граматичною стороною мовлення вчителю варто підходити до матеріалу диференційовано залежно від труднощів, які він викликає в учнів, що позначиться на кількості вправ і їх характері [2].

Одним із ефективних методів, що використовується під час вивчення іноземної мови, є метод асоціативних символів, що дає змогу вирішити основні проблеми в навчанні іноземної мови молодших школярів, адже базується на актуальній теорії вивчення мови через особистісну діяльність дитини. Використання цього методу дає можливість дитині сприймати мовний

матеріал через усі аналізатори: зорові, слухові, мовленнєво-моторні й рухові. За допомогою цього методу мовний матеріал засвоюється непомітно. На заняттях учитель вводить ігрові команди, назви предметів, явищ і створює разом з учнями асоціативні символи до них, працюючи за певним алгоритмом: вироблення асоціативних символів до нових лексичних одиниць; перевірка розуміння дітьми вироблених асоціацій рідною мовою; презентація нової лексики іноземною мовою з одночасним показуванням символів [10].

Діти оволодівають мовою практично, проживаючи весь навчальний матеріал, чим і забезпечується свідоме вивчення лексичних одиниць. Питання про перевантаження пам'яті відпадає, так як процес засвоєння матеріалу проходить мимовільно. Школярі засвоюють значні масиви навчального матеріалу, виконуючи разом із дорослим або самостійно ігрові дії, доводячи до автоматизму виконання і промовляння необхідних мовленнєвих зразків, не докладаючи до цього особливих зусиль. Суттєвим моментом і перевагою використання цього методу є те, що діти зовсім не втомлюються. Отже, не порушується основна вимога до процесу навчання – збереження психічного й фізичного здоров'я дітей [10].

Можна виділити сукупність умов, що сприяють успішному засвоєнню дітьми іноземної мови: мова має засвоюватися дитиною усвідомлено, навчання в жодному разі не повинно перетворюватися на імітаційний процес; діти повинні опанувати іноземну мову як засіб спілкування, всі компоненти навчання необхідно підпорядкувати комунікативній меті; підкреслюється необхідність досягнення розвиваючого ефекту курсу іноземної мови, тобто не просто опора на сформовані поняття, навички та вміння, а їх розвиток і формування нових психічних якостей [11].

Отже, іноземна мова має засвоюватися учнями як засіб спілкування. Діти повинні вивчати мову в процесі зацікавленого спілкування та взаємодії з різними персонажами: вчителем, ляльками тощо. Будь-яке спілкування починається з мотиву й цілі, тобто з того, чому та навіщо щось говорить, сприймається на слух, читається й пишеться. Учень повинен чітко уявляти собі мету своїх мовленнєвих дій, їх кінцевий результат – що саме буде досягнуто, якщо він промовить слово, побудує висловлювання, прослухає або прочитає текст. Діти мають бачити результати практичного застосування іноземної мови [7].

Учень частіше за все не бачить реальної можливості скористатися своїми знання-

ми. Усунути цей недолік можна за допомогою застосування таких принципів: формулювання конкретної мети, що спрямована на досягнення не мовного, а практичного результату; отримання кожним учнем або групою учнів конкретного завдання, спрямованого на виконання практичних поза-мовних дій за допомогою мови; самостійне виконання учнями отриманого завдання й допомога вчителя в разі необхідності; спільна відповідальність учнів і вчителя за результати роботи. Ураховуючи це, навчання молодших школярів іноземної мови з самих перших кроків будується як діалог культур. При цьому варто враховувати, що роль імітаційного фактора в процесі навчання надзвичайно низька, діти опановують матеріал усвідомлено, а не на основі імітації, тому потрібно організувати діяльність дітей з оволодіння іноземною мовою так, щоб вони завжди бачили сенс у тому, що вони роблять [6].

**Висновки з проведеного дослідження.** Умовами ефективного вивчення іноземної мови першокласниками є врахування педагогом вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів; формування мотивації до успіху; використання під час роботи з дітьми гуманістично орієнтованого підходу, що забезпечує ставлення до них не лише як до суб'єктів впливу, а передусім як до особистості, наділеної неповторними індивідуальними якостями.

**Перспективним напрямом дослідження** є подальше вивчення особливостей засвоєння учнями молодшого шкільного віку іноземної мови в процесі навчальної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 2006. – 266 с.
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М. : Просвещение, 2009. – 279 с.
3. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия / Р.Ю. Барсук. – М. : Высшая школа, 2000. – 176 с.
4. Бейн Б.Ю. Билингвистическое воспитание детей (вновь обращаясь к Л.С. Выготскому и А.Р. Лурия) / Б.Ю. Бейн, И.А. Панарин // Вопросы психологии. – 2014. – № 3. – С. 68–82.
5. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М. : Просвещение, 2005. – 211 с.
6. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск, 2004. – 278 с.
7. Витт Н.В. Роль мотивов и эмоций в успешности обучения иностранному языку / Н.В. Витт // Методика преподавания иностранных языков в вузе. – 2003. – № 7. – С. 73–78.



8. Гальскова Н.Д. Процесс изучения иностранных языков в начальной школе / Н.Д. Гальскова, З.И. Никитенко // Иностранный язык в школе. – 2010. – № 3. – С. 11–15.

9. Головська І.В. Психолого-фізіологічні основи навчання англійської мови в початковій школі / І.В. Головська, І.П. Петренко // Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2015. – Вип. 3 (81). – С. 21–15.

10. Гусак Л. Психологічні передумови асоціативного навчання іноземної мови учнів першого класу / Л. Гусак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – Вип. 43. – С. 11–15.

11. Занков Л.В. Методика изучения иностранных языков / Л.В. Занков. – М. : Просвещение, 2002. – 309 с.

12. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки овладения иностранным языком / А.А. Леонтьев // Иностранный язык в школе. – 2011. – № 2. – С. 22–26.

УДК 159.922.7

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

Каткова Т.А., магістр психології,  
старший викладач кафедри психології  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

Варіна Г.Б., магістр психології,  
старший викладач кафедри психології  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

У статті проаналізовано наукові підходи до проблеми розвитку комунікативних умінь студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. Розглянуто вплив навчання у вищому навчальному закладі на результативність процесу розвитку комунікативних умінь студентів.

**Ключові слова:** ідентифікація, мислення, комунікація, комунікативні вміння, комунікативна компетентність, міжособистісні взаємини, спілкування, самооцінка.

В статье проанализированы научные подходы к проблеме развития коммуникативных умений студентов при обучении в высшем учебном заведении. Рассмотрено влияние обучения в высшем учебном заведении на результативность процесса развития коммуникативных умений студента.

**Ключевые слова:** идентификация, мышление, коммуникация, коммуникативные умения, коммуникативная компетентность, межличностные отношения, общение, самооценка.

Katkova T.A., Varina A.B. DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS SPECIALTIES PSYCHOLOGICAL WHILE STUDYING AT UNIVERSITY

The article analyzes the scientific approaches to the problem of development of communicative abilities of students in higher educational institutions. The influence of teaching in the university on the effectiveness of the process of developing the communicative skills of the student is examined.

**Key words:** identification, thinking, communication, communicative skills, communicative competence, interpersonal relationships, communication, self-esteem.

**Постановка проблеми.** Вища освіта в Україні переживає кардинальні перетворення. Це стосується як упровадження новітніх форм організації навчального процесу (кредитно-модульна система, дистанційна освіта, інтерактивні методи навчання тощо), так і перегляду самого його змісту. Європейська інтеграція, курс на яку взяла наша держава, вимагає від вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) підготовки фахівців, здатних до роботи за умов постіндустріального та інформаційного суспільства, яким є сучасна світова спільнота [6, с. 5].

Суспільство являє собою якісну та багаторівневу систему ставлень людини до світу. Воно включає не лише ставлення людини до предметного світу, а й до інших людей, з якими вона вступає в прямі й опосередковані контакти, тобто спілкування. Тому спілкування та комунікативні вміння студентів є пріоритетним компонентом у професійній підготовці. За умов орієнтації ВЗО на всебічний і гармонійний розвиток особистості, посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією особливого значення для формування мовної й мовленнєвої компетенції студентів набуває

вдосконалення комунікативних умінь ще на етапі навчання у виші.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема комунікації розглядається в загальнотеоретичних положеннях наукової психології про сутність особистості, закономірності її становлення та розвитку (Г.С. Абрамова, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, А.О. Реан, В.В. Рибалка); теоріях комунікативної компетентності як багатомірного феномена (Б.Д. Ельконін, А.К. Маркова, О.О. Леонтьєв, В.О. Петровська та ін.); наукових підходах до формування комунікативних умінь засобами соціально-психологічного тренінгу (М.М. Васильєв, Ю.М. Жуков, В.П. Захаров, О.В. Сидоренко).

**Постановка завдання.** Виходячи з актуальності зазначеної проблеми, розвиток комунікативних умінь студентів посідає сьогодні одне з центральних місць у суспільстві, адже знання у вигляді інформації перетворилися останніми десятиріччями на головний фактор подальшого розвитку людства. За таких умов на вищу школу покладається важлива місія підготовки майбутніх фахівців до життєдіяльності в межах інформаційного простору, формування в них здатності успішно організовувати ділову комунікацію.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема мовленнєвої підготовки майбутнього спеціаліста включає в себе поняття мовленнєвої компетенції. Вона сьогодні є однією з провідних базисних характеристик особистості, одним із найважливіших виявів її цілісності й самодостатності. Варто зазначити, що сьогодні конкурентоспроможними є ті фахівці, які володіють не лише відмінними теоретичними та практичними знаннями, а й мають добре розвинуті комунікативні здібності. Тому виникла потреба у кваліфікованих працівниках, які здатні взаємодіяти, налагоджувати ділові стосунки з партнерами, долати комунікативні бар'єри, організовувати людей на досягнення спільної мети. Тому система освіти повинна забезпечувати формування комунікативних умінь студентів у ВНЗ. Саме комунікація та комунікативні вміння забезпечують здійснення будь-якої професійної й фахової діяльності. Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [5, с. 125]. Вона передбачає вміння змінювати глибину та коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Якщо спиратися на прийняту в соціальній психології структуру спілкування, що включає перцептивний, комунікативний та інтерактивний аспекти, то комунікативну компетентність можна розглядати як складник спілкування. Тоді комунікативний процес розуміється як «інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами з урахуванням відношень між партнерами» [3].

Отже, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складники цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

В.Я. Ляудіс, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов виділяють два типи діяльності й, відповідно, два типи завдань: творчі й рутинні, що відображаються в аналізі процесу спілкування. Ситуація, яка потребує виходу за межі стереотипів, установок, ролей, що склалися, завжди передбачає продуктивне спілкування. Репродуктивне, або стандартизоване спілкування передбачає взаємодію «за стандартом», «за сценарієм». Можна говорити також про зовнішнє, поведінкове, оперативно-технічне й індивідуально-значеннєве спілкування [10].

В.Ф. Хміль розрізняє конвенційне, примітивне, маніпулятивне, стандартизоване, ігрове, ділове та духовне спілкування [11].

Головною якісною характеристикою всіх «психологічних інструментів» вважається «загальна спрямованість» на людину, що, у свою чергу, є підставою ефективного спілкування. Орієнтація особистості насамперед на позитивні якості в іншій людині є важливою в ефективному спілкуванні, тому що вона сприяє розкриттю особистісного потенціалу людини, з якою ми спілкуємося. Підкреслюється роль пізнавальних процесів у структурі комунікативної компетентності, передусім мислення – здатність аналізувати вчинки, бачити мотиви, що спонукають до них. Умовою успішного спілкування людини з іншими людьми вважають соціально-психологічну перцепцію, яка включає ідентифікацію, емпатію, соціальну рефлексію [7].

Комунікативна компетентність включає не тільки особистісні властивості індивіда, а й певним чином організовані пізнавальні процеси та емоційну сферу. Одним зі складників комунікативної компетентності є вміння усвідомлювати й долати комунікативні бар'єри. Такі бар'єри можуть виникати, наприклад, у разі відсутності розуміння ситуації спілкування, що викликається розходженнями між партнерами. Бар'єри в ко-



мунікації можуть мати також психологічний характер, відображаючи індивідуальні психологічні особливості тих, хто спілкується, їхні сформовані взаємини: від дружби до ворожості щодо один одного. Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків, точніше, знакових систем. Розрізняють вербальну й невербальну комунікації, що використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього, можна виділити вербальний і невербальний рівень комунікативного складника компетентності в спілкуванні. Вербальна комунікація використовує як знакову систему людську вимову та систему фонетичних звуків [4, с. 103].

Компетентність постає як інтегральна якість особистості, що виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності тощо особистості, «інструмент, що рефлексує», творчий потенціал особистості.

Питання про розвиток комунікативної компетентності можна розглядати в двох аспектах: по-перше, в процесі соціалізації й виховання; по-друге, як засіб спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу. Людина черпає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і зорових форм, як символічних, так і образних, що дає їй можливість синтезувати, класифікувати різноманітні епізоди соціальної взаємодії. Зрозуміло, що в ході стихійного оволодіння «мовою» соціально-перцептивної сфери можуть утворюватись неадекватні пізнавальні схеми як причини неадекватних комунікативних дій, що, у свою чергу, може призвести до неефективності в ситуації спілкування. Найчастіше це відбувається за умови «однобокого» залучення людини до специфічної субкультури, освоєння нею лише окремих прошарків культурного багатства, і тільки розширення сфери соціальних контактів і включення в нові канали комунікації можуть скорегувати наявні деформації [1].

Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування – це спілкування, що розвиває. Крім особистісних особливостей, до комунікативної компетентності входять особливості пізнавальних процесів та емоційної сфери. Загалом комунікативна компетентність пов'язана з адекватним

використанням усієї палітри можливостей. Аналіз поняття комунікативної компетентності дає змогу виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного спілкування й адекватної відповідності форм спілкування та ситуації спілкування.

У процесі становлення особистості розвиток комунікативної компетентності має декілька джерел: ідентифікація з дорослим, засвоєння культурної спадщини, спостереження за поведінкою інших людей, проґрання в уяві комунікативних ситуацій. Сучасний стан суспільних процесів дає можливість констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності. Цю проблему допомагає вирішити цілеспрямоване формування комунікативної компетентності в процесі соціально-психологічного тренінгу. У вітчизняній соціальній психології існують дві підстави для побудови такого роду тренінгів: спрямованість на знаходження багатой і різноманітної палітри спілкування і тренінг психологічного консультування з труднощів у спілкуванні.

Міжособистісні взаємини не існують поза конкретними особливостями тієї чи іншої організації, але регулюються вони більшою мірою особистісними особливостями взаємодіючих людей. Їх взаємозв'язок може бути безпосередній або опосередкований і завжди супроводжується почуттям задоволеності/незадоволеності один одним. При цьому якщо когнітивний взаємозв'язок може не супроводжуватися поведінковою взаємодією, то емоційна взаємна залежність – невід'ємна умова будь-яких відносин людей. За офіційної організації відносин поведінковий компонент відіграє провідну роль у регулюванні міжособистісних відносин; за неофіційної організації основну регулювальну функцію виконує емоційний компонент. Важлива роль у формуванні міжособистісних відносин належить конкретним умовам, у яких люди спілкуються. Це пов'язано передусім із видами спільної діяльності, в ході якої встановлюються міжперсональні контакти, характером ситуацій, етнічним середовищем, матеріальними ресурсами тощо. Міжособистісні відносини можуть бути оцінними й дієвими. Вони детерміновані не стільки об'єктивно умовами, скільки суб'єктивно потребою в спілкуванні та її задоволенням [8].

Розвиток міжособистісних взаємин багато в чому зумовлюється особливостями тих, хто спілкується. До них належать стать, вік, національність, властивості темпераменту, стан здоров'я, професія,



досвід спілкування з людьми й деякі особистісні характеристики. Риси особистості, що впливають на поведінку людини в групі, досить різноманітні: до основних із них належать соціальна чутливість, сумлінність, міжособистісна орієнтація, соціальна і професійна надійність, емоційна стійкість тощо [9, с. 125].

Згідно із сучасним уявленням, соціально-психологічний феномен міжособистісних відносин справляє істотний вплив на індивідуальну й особливо спільну діяльність, їх стан і ступінь розвитку визначаються психологічними, соціальними та професійними факторами, нарешті, професійна придатність суб'єкта праці зумовлена тими індивідуально-психологічними особливостями його особистості, які формують і водночас відображаються в міжособистісних відносинах. Опорними та провідними вміннями спілкування в практичній діяльності є управління власним емоційним станом і емоційна ідентифікація з певною аудиторією. Перше з указаних умінь дійсно має важливе значення в професійному спілкуванні студентів. У другому ж випадку мова йде не про комунікативне вміння студента. Ідентифікацію, як стверджується в теоретичних дослідженнях психології спілкування, соціальної перцепції, треба розглядати як механізм розуміння іншої людини, тому варто вважати помилковим підхід до неї як до відповідного професійного вміння.

Зіставлення та аналіз суттєвих характеристик досліджуваних умінь дають змогу виділити певні їх групи, що потребують подальшого вивчення, а саме: мовленнєве спілкування, вміння оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані, мовленнєвий вплив; володіння невербальними засобами спілкування; орієнтування у співрозмовникові, якість уваги, адекватне моделювання особистості учня, соціальна перцепція; вольові якості, тобто вміння управляти своєю поведінкою; спілкування на людях; творче самопочуття; орієнтування в умовах спілкування, орієнтування в ситуації спілкування; цілеспрямована організація спілкування й управління ним, правильне планування та здійснення системи комунікації, швидке й точне знаходження адекватних змісту акту спілкування комунікативних засобів; самопрезентація; завоювання ініціативи; організація «пристосувань»; професійний контакт; відчуття й підтримання зворотного зв'язку у спілкуванні.

З огляду на викладене, підкреслимо, що комунікативні вміння ми розглядаємо як вид професійних умінь, які забезпечують реалізацію компонентів спілкування. Осмис-

лення результатів аналізу досліджень дає змогу встановити елементи системи комунікативних умінь, які включають до свого складу мовленнєве вербальне спілкування; володіння немовленнєвими (невербальними) засобами, професійно-педагогічною увагою, соціальною перцепцією; орієнтування в ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; установлення й підтримання зворотного зв'язку в спілкуванні; самопрезентація; використання «пристосувань»; завоювання ініціативи; побудову та реалізацію плану спілкування; володіння педагогічним контактом.

У дослідженні розвитку комунікативних умінь студентів психологічних спеціальностей брала участь студентська молодь. Базою дослідження був Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Опитування проводилось серед студентів другого та четвертого курсів. Кількість опитованих – 42 респонденти. Більшість респондентів (37) жіночої статі.

Результати методики діагностики загального рівня комунікабельності мають такий вигляд: другий курс  $X_{\text{сеп.}} = 14,35$  ( $\sigma = 4,33$ ) і четвертий курс  $X_{\text{сеп.}} = 15,72$  ( $\sigma = 4,50$ ). Такі результати свідчать про те, що рівень комунікабельності в студентів четвертого та другого курсів знаходиться в межах норми (10 балів і вище). Це означає, що студенти допитливі, досить терплячі і спілкуванні з іншими, відстоюють свою позицію без зайвої запальності, вміють висловлювати свою думку по різних питаннях, охоче знайомляться з новими людьми та люблять брати участь у різних дискусіях. Це дуже хороші якості, які допомогатимуть студентам розвиватися в професійному плані та просуватися надалі по кар'єрній драбині.

Під час порівняння студентів другого та четвертого курсів зафіксовані статистично значимі відмінності за шкалами «комунікативні здібності» на рівні значимості  $p = 0,041$  і «легкість спілкування» на рівні значимості  $p = 0,018$ , що може свідчити про їх позитивну динаміку протягом навчання студентів у ВНЗ. Однак за рештою показників їх значимих відмінностей не виявлено.

Результати порівняння середніх за критерієм U-Мана-Уїтні говорять про те, що за шкалами «потреба в спілкуванні», «широта спілкування», «ініціатива в спілкуванні», «виразність спілкування», «стійкість спілкування» та «комунікабельність» показники студентів другого й четвертого курсів статистично не відрізняються. А це свідчить про те, що ці вміння не можуть бути розвинуті стихійно.



Отже, в результаті проведеного дослідження ми визначили, що в середньому для студентів і четвертого, і другого курсів характерний середній рівень вияву комунікативних вмінь і комунікабельності. Однак цей рівень є недостатнім для якісного опанування ними професією та виконання професійних обов'язків. Рівень розвитку комунікативних вмінь і комунікабельності студентів другого курсу знаходиться дещо на нижчому рівні, ніж студентів четвертого курсу. Щоб покращити ці результати, необхідне впровадження програм психокорекційних впливів. У навчально-виховній практиці сучасних ВНЗ спеціальні психологічні методи активного впливу на особистість з метою професійної психокорекції її якостей поки що не набули широкого розповсюдження. Однак це, на нашу думку, забезпечило б цілеспрямований розвиток вмінь і навичок професійних взаємодій майбутнього спеціаліста, їх самопізнання. Практика часто показує суперечності між знаннями студента, набутими ним під час навчання у ВНЗ, і вміннями використовувати їх в умовах конкретної професійної діяльності, коли доводиться швидко приймати відповідальні рішення в нових, як правило, несподіваних ситуаціях. Пояснюється це в тому числі тим, що спілкування може успішно здійснюватися завдяки не тільки відповідній теоретичній підготовці фахівця, а й через озброєння його певними навичками та вміннями. Досвід свідчить, що, передаючи лише знання, навчити спілкування не можна. Щоб навчитися цього, людям треба спілкуватися, так формулюється одна з головних ідей соціально-психологічного тренінгу [2].

Ефективність тренінгу багато в чому залежить не тільки від адекватності здійснюваної тренером діагностики, а й від того, наскільки великим арсеналом засобів він володіє для досягнення тієї чи іншої мети.

**Висновки з проведеного дослідження.** Сьогодні категорії «спілкування» та «комунікація» в психологічній і педагогічній науках розглядаються як найбільш важливі сторони способу життя людини. Теоретичний аналіз літератури дає можливість уточнити й розмежувати названі категорії у вузькому розумінні термінів і визначити останнє як складний процес, у ході якого відбувається не лише обмін інформацією, а і її формування, кодування, декодування, уточнення, розвиток, тобто те, що людина думає перед тим, як виголосити інформацію, як саме висловити свою думку, як реагує на цю інформацію співрозмовник, як саме відбувається процес обговорення.

Проведене дослідження показало, що стихійний розвиток комунікативних вмінь протягом навчання у ВНЗ не здатний забезпечити студентам необхідний рівень комунікативного розвитку для якісного опанування професією та виконання професійних обов'язків. І, щоб пришвидшити цей процес і підвищити рівень комунікативної компетентності студентів і розвивати в них усвідомлення й готовність до майбутньої професійної діяльності, необхідно розробляти та впроваджувати програми психокорекційних впливів.

У навчально-виховній практиці сучасних ВНЗ спеціальні психологічні методи активного впливу на особистість з метою професійної психокорекції її якостей поки не набули широкого розповсюдження. Однак це, на нашу думку, забезпечило б цілеспрямований розвиток вмінь і навичок професійних взаємодій майбутнього спеціаліста, їх самопізнання. Соціально-психологічний тренінг як активна форма підготовки являє собою цілісну психолого-педагогічну систему, здатну допомагати людині в глибокому пізнанні нею як іншої людини, так і самої себе, своїх вмінь спілкуватись і впливати на інших.

Застосування розробленого нами тренінгу комунікативної компетентності під час підготовки студентів ВНЗ психологічних спеціальностей дасть змогу розвинути в них вміння організовувати свою взаємодію з іншими, розвинути комунікативні вміння, виробити навички професійного спілкування поведінки в дискусії.

**Перспективи подальших досліджень** ми пов'язуємо з поглибленим вивченням психологічних механізмів формування комунікативної компетентності в межах системи освіти; вивченням факторів, які заважають становленню достатнього рівня комунікативної компетентності; дослідженням ціннісно-мотиваційної зумовленості розвитку комунікативних вмінь молоді; розробленням новітніх програм розвитку комунікативних вмінь студентів психологічних спеціальностей в умовах ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 342 с.
2. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М. : Гардарики, 2003. – 223 с.
3. Забродський М.М. Педагогічна психологія / М.М. Забродський. – К. : МАУП, 2000. – 102 с.
4. Зубарев О. Теоретичні засади витлумачення явища білінгвізму / О. Зубарев // Мовні і концептуальні картини світу : збірник наукових праць. –

К. : ВПЦ «Київський університет», 2007. – Вип. 21. – Ч. 1. – 308 с.

5. Касаткіна О.В. Розвиток комунікативної компетентності студентів на заняттях іноземної мови засобами комунікативних вправ / О.В. Касаткіна // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2004. – Т. 6. – Вип. 5. – С. 125–130.

6. Кремень В.Г. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / В.Г. Кремень ; за ред. І.А. Зязюна. – К., 2002. – 636 с.

7. Кручек В.А. Розвиток комунікативних умінь студентів-аграрників / В.А. Кручек // Науковий вісник

Національного аграрного університету. – К. : 2001. – Вип. 37. – С. 342–346.

8. Максименко С.Д. Технологія спілкування. Психологічний інструментарій / С.Д. Максименко, М.М. Забродський. – К., 2005.

9. Мусатов С.О. Педагогічна комунікація в людському бутті та професійній діяльності / С.О. Мусатов // Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : [науково-методичний посібник] / за ред. С.О. Мусатова. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 120–138.

10. Хинш Р. Соціальна компетенція / Р. Хинш, С. Витманн. – Х. : Гуманит. центр, 2005. – 192 с.

11. Хміль Ф.І. Ділове спілкування / Ф.І. Хміль. – К. : Академвидав, 2004. – 280 с.

УДК 159.923.2

## СПЕЦИФІКА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «САМОРОЗВИТОК»

Кетлер-Митницька Т.С.,  
старший викладач кафедри природничо-наукових дисциплін  
КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»  
Запорізької обласної ради

У статті проаналізовано визначення ключових понять, подібних до поняття саморозвитку, а саме: самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація, самовиховання, особистісне зростання, саморегуляція; виявлено їх специфіку та аспекти саморозвитку, які вони уточнюють.

**Ключові слова:** саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація, самовиховання, особистісне зростання, саморегуляція.

В статье проанализированы определения ключевых понятий, подобных понятию саморазвития, а именно: самосовершенствование, самореализация, самоактуализация, самовоспитание, личностный рост, саморегуляция; выявлена их специфика и аспекты саморазвития, которые они уточняют.

**Ключевые слова:** саморазвитие, самосовершенствование, самореализация, самоактуализация, самовоспитание, личностный рост.

Ketler-Mytnytska T.S. SPECIFICITY OF THE DEFINITION OF “SELF-DEVELOPMENT”

Definitions of key concepts similar to the concept of self-development, specifically self-improvement, self-realization, self-actualization, self-education, personal growth, self-regulation, are analyzed; their specificity and clarified aspects of self-development are revealed.

**Key words:** self-development, self-improvement, self-realization, self-actualization, self-education, personal growth, self-regulation.

**Постановка проблеми.** Поняття саморозвитку є міждисциплінарним і розглядається в межах різних галузей знань: психології, філософії, педагогіки, акмеології, природничо-наукових наук, менеджменту. Саморозвиток розуміється як процес, результат, особистісна властивість. У зв'язку з багатоплановістю цього феномена під час аналізу психологічної літератури з теми дослідження виявлена проблема понятійно-термінологічної невизначеності. У психологічній літературі поняття «саморозвиток» (self-development) уживається як синонім до понять «самореалізація» (self-realization), «реалізація своїх можливостей» (realization of one's own potential possibilities), «самоак-

туалізація» (self-actualization), «самоздійснення» (self-fulfilment) [6, с. 118]. Крім того, як синонімічні часто використовуються поняття «самовдосконалення», «самовиховання», «особистісне зростання», а під час аналізу організаційного аспекту – «саморегуляція».

Термін «саморозвиток», як й інші поняття зі складником «само-», передбачає внутрішні спонукання та регуляцію. С.Б. Кузікова виділила такі істотні характеристики процесу саморозвитку: самоактивність, тобто власна активність людини, спрямована на реалізацію її потенціалу; суб'єктність, тобто ініціативність і відповідальність; самотворення особистості; рух



до емоційної та когнітивної зрілості; поступальний рух до самоактуалізації; тенденція до саморозкриття й саморозгортання творчого потенціалу людини; свідомий процес самовдосконалення з метою ефективною самореалізації на основі внутрішньо значущих устремлінь і зовнішніх впливів; цілеспрямована самозміна, спрямована на максимальне духовно-моральне й діяльнісно-практичне самозбагачення, саморозгортання та самоздійснення; гармонізація взаємин особистості із самою собою та навколишнім світом [8, с. 171–173]. Як видно з наведеного аналізу, поняття, подібні до терміна «саморозвиток», використовуються без розведення для уточнення та характеристики одне одного. Разом із тим аналіз довідкових і наукових джерел дає змогу встановити деякі відмінності в змісті цих термінів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив, що поняття самовдосконалення, самореалізації, самоактуалізації, самовиховання, особистісного зростання, саморегуляції проаналізовано дослідниками в галузях акмеології [4], психології особистості [6; 8; 14], психології професійного становлення [7, с. 12], філософії освіти [11]. Систематизація та узагальнення проаналізованих матеріалів дали змогу встановити таке.

Найчастіше як синонім саморозвитку використовується поняття самовдосконалення. За Великим тлумачним словником сучасної української мови, **самовдосконалення** – це вдосконалення самого себе (фізичне, моральне тощо), своєї фахової майстерності тощо [3, с. 1098]. У психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів зазначається, що самовдосконалення починається в підлітковому віці, коли настає пора формування ідеального «Я» – усвідомленого особистого ідеалу, зіставлення з яким часто викликає невдоволення собою і прагнення змінити себе; цей процес супроводжується каяттям, невдоволенням собою, оцінкою й переоцінкою себе [14, с. 467]. На думку Л.О. Коростильової, термін «самовдосконалення», навпаки, частіше використовується стосовно дорослих людей – педагогів, батьків, а термін «самовиховання» – стосовно підлітків у плані формування особистості [7, с. 19]. Отже, самовдосконалення вважають більш притаманним дорослим, тоді як процес саморозвитку не має виражених вікових меж. Відмінність самовдосконалення від самореалізації, на думку Л.О. Коростильової, також полягає в тому, що потяг до вдосконалення себе є однією з найвищих потреб особистості, спрямованої не лише на реалізацію

людиною своїх сил і здібностей, а й на постійне зростання цих здібностей, підвищення якості власної діяльності [7, с. 37]. Саморозвиток у розумінні самореалізації зупиняється на саморозкритті й утіленні в дійсність наявних ресурсів особистості. Крім того, Н.В. Слободяник підкреслює, що самовдосконалення передбачає самостійне формулювання чітких цілей і визначення шляхів їх досягнення, супроводження цих процесів самоконтролем і вольовими зусиллями [15, с. 417]. Саморозвиток може здійснюватися як організовано, так і стихійно.

Отже, специфічність самовдосконалення полягає у віковому аспекті (приманне дорослим людям); глибині самозміни (передбачає не лише реалізацію наявних можливостей, а й формування нових); організованості (передбачає формулювання цілей і прикладання зусиль для їх реалізації).

Дуже часто як синонім саморозвитку використовуються поняття «самоактуалізація» та «самореалізація». Згідно з психологічним енциклопедичним словником, самореалізація – реалізація індивідом своїх можливостей у соціально значущих сферах життєдіяльності, своїй життєвій стратегії [5, с. 404]. За словником-довідником із психології (за редакцією Г.В. Ложкіна), самореалізація – це реалізація індивідом власного «Я» як унікального, неповторного й відмінного від «Я» інших людей [10, с. 74]. Оксфордський словник розкриває поняття як реалізацію власних зусиль людини, можливостей розвитку Я [2, с. 921]; психологічний і психоаналітичний словник визначає самореалізацію як збалансоване й гармонічне розкриття всіх аспектів особистості; розвиток генетичних та особистісних можливостей [1, с. 488]. За визначенням Л.О. Коростильової, самореалізація – це здійснення можливостей розвитку Я власними зусиллями людини в умовах співдіяльності, співтворчості з іншими людьми, соціумом і зі світом загалом [7, с. 8–9]. О.М. Коропецька висловила думку, що самореалізація – це реалізація внутрішнього потенціалу в зовнішній діяльності [6, с. 119]. Наприкінці ХХ століття термін «самореалізація» почав широко застосовуватися в плані професійної самореалізації в дослідженнях схильності молоді до вибору професії [7, с. 19].

І.А. Ідінов під час порівняння понять саморозвитку та самореалізації під першим розумів накопичування в собі енергії, умінь, навичок і здібностей, а під другим – акумулювання накопичуваного, виробленого людиною для демонстрування свого Я [7, с. 13].

А.О. Деркач і Є.В. Селезньова під час порівняння понять саморозвитку та самореалізації визначили самореалізацію результатом саморозвитку особистості; самоусвідомлення, самоорганізацію й інші феномени автори вважали елементами механізму, що забезпечує самореалізацію [4].

Д.О. Леонтьєв виявив відмінність у детермінації процесів саморозвитку та самореалізації. На його думку, діяльність саморозвитку спрямована на збагачення своїх сутнісних сил, удосконалення власної особистості, тобто має внутрішню детермінацію. Поняття «самореалізація» й «самовираження» описують прагнення особистості до втілення своїх можливостей у конкретній діяльності, у межах певної предметної галузі, а поняття «самоствердження» підкреслює важливість визнання з боку соціального оточення. Тобто в процесах самореалізації та самоствердження домінує соціальна детермінація [9].

Отже, самореалізація відрізняється від саморозвитку такими аспектами, як наступність (саморозвиток передуює самореалізації) та характер детермінації (у саморозвитку – внутрішньоособистісна, у самореалізації – соціальна).

Поняття «**самоактуалізація**» багатьма психологами, зокрема К. Роджерсом та А. Маслоу, розглядається як синонімічне до поняття самореалізації. Разом із тим Н.В. Петренко проаналізував сутність цих концептів із позицій філософії освіти та виявив, що самоактуалізація – це зростання й розвиток особистості людини, що відбувається внаслідок природного розгортання того, що закладене в ній як у родовій істоті; мотивація особистості на постійний пошук себе; процес пізнання себе, вироблення пріоритетів. Цей процес має своїми витокami внутрішній світ людини, її сутність. Самоактуалізація, на думку Н.В. Петренко, може розглядатися як базисний процес саморозвитку особистості. Натомість самореалізація – це процес утілення особистістю своїх умінь, знань, талантів у життя, процес становлення себе як особистості в суспільстві, виконання конкретних завдань саморозвитку, отримання авторитету. Реалізації мають підлягати ті потреби та нахили особистості, що вже чітко визначені. Самореалізація має практично-утилітарний характер, виявляється в конкретних поведінкових актах та орієнтує особистість на розкриття для зовнішнього світу [11, с. 55–57]. Отже, самоактуалізація відрізняється від самореалізації зовнішньоособистісною орієнтацією.

Специфічність самоактуалізації полягає в її спрямованості на пізнання та розгор-

тання закладених природою потенційних можливостей людини.

За змістом процес саморозвитку пов'язаний із процесом **самовиховання**, який найчастіше розглядається в педагогічному контексті. За словником-довідником із психології (за редакцією Г.В. Ложкіна), самовиховання – це систематична та свідома діяльність людини, спрямована на вироблення й удосконалення своїх позитивних якостей і подолання негативних [10, с. 74]. У психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів самовиховання визначається як свідома діяльність, спрямована на найбільш повну реалізацію себе як особистості. Базуючись на активації механізмів саморегуляції, самовиховання припускає наявність ясно усвідомлених цілей, ідеалів, особистісних смислів [14, с. 468]. У психологічному словнику Н.В. Копоруліної зазначається, що самовиховання – це відносно пізнє набуття онтогенезу; по мірі підвищення ступеня усвідомлення воно стає всі більш значущою силою саморозвитку особистості. Необхідними компонентами самовиховання є самоаналіз особистісного розвитку, самозвіт і самоконтроль [12, с. 403]. Самовиховання починається із самовиправлення – пристосування людини до зовнішніх вимог. У самовиправленні вчинків виявляється прагнення людини змінити конкретні форми своєї поведінки, але не якості особистості [12, с. 404].

Наближеним за змістом до поняття саморозвитку є термін «**особистісне зростання**». На думку С.Д. Максименка, особистісний розвиток – це складний, багатофакторно зумовлений процес набуття індивідом новоутворень у площині власної діяльнісної активності. Як зазначає Н.В. Слободяник, поява цих новоутворень й означає розгортання, ускладнення особистості загалом [15, с. 416]. Поняття особистісного зростання є надзвичайно широким. Воно розглядається як результат саморозвитку, але припускає вплив й інших факторів, серед яких – зміст і характер діяльності, спілкування, психологічна допомога тощо.

Отже, особистісний розвиток сконцентровано на виникненні особистісних новоутворень; на відміну від саморозвитку, може викликатися впливом зовнішніх соціальних факторів.

Поняття саморозвитку вимагає розведення й із поняттям саморегуляції. **Саморегуляція** (від лат. Regulare – упорядковувати, налагоджувати), згідно зі словником із психології праці, – це вплив на систему, який здійснюється з метою дотримання потрібних показників її роботи, що ре-



алізується за допомогою внутрішніх змін, породжених самою системою відповідно до законів її організації. До основних методів саморегуляції належать нервово-м'язова релаксація, аутогенне тренування, ідеомоторне тренування, прийоми сенсорного репродукування образів, самогіпноз [13, с. 560–561].

Отже, саморегуляція є організаційним аспектом саморозвитку; вона передбачає використання спеціальних методів.

**Постановка завдання.** Мета статті – виокремлення специфіки поняття «саморозвиток» шляхом диференційного аналізу подібних понять.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дані щодо спільного й відмінного

в змісті кожного з наведених термінів і поняття саморозвитку узагальнено в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, поняття саморозвитку не є синонімічним до подібних йому понять, які використовуються в психологічній літературі для характеристики процесу позитивних внутрішньо ініційованих самозмін. Разом із тим виявлено тісний зв'язок цього терміна з поняттями «самовдосконалення», «саморегуляція», «самоактуалізація», «самовиховання», «особистісне зростання» та «саморегуляція».

Отже, аналіз психологічної літератури дав змогу розвести поняття, подібні до поняття «саморозвиток», і визначити їх специфічні особливості. На думку авторів, базовим процесом саморозвитку є самоактуалізація

Таблиця 1

### Диференційний аналіз понять, подібних до поняття «саморозвиток»

№ з/п	Поняття та його визначення	Спільне зі змістом поняття «саморозвиток»	Відмінне зі змістом поняття «саморозвиток»
1	Самовдосконалення	удосконалення самого себе (фізичне, моральне тощо), своєї фахової майстерності; виникає під час зіставлення з власним ідеалом і виявлення в себе недоліків;	– вікові межі: притаманне дорослим Л.О. Коростильова); – більша глибина самозміни (передбачає не лише реалізацію наявних можливостей, а й формування нових) (Л.О. Коростильова); – організованість (передбачає формулювання цілей і прикладання зусиль для їх реалізації) (Н.В. Слободяник);
2	Самореалізація	реалізація індивідом власного «Я», своїх можливостей, зусиль; розкриття потенціалу своєї особистості;	– наступність є результатом саморозвитку (І.А. Ідінов, А.О. Деркач і Є.В. Селезньова); – соціальна детермінація (Д.А. Леонт'єв);
3	Самоактуалізація	зростання й розвиток особистості людини, що відбувається внаслідок природного розгортання того, що закладене в ній як у родовій істоті; мотивація особистості на постійний пошук себе; процес пізнання себе;	– розгортання закладених природою ресурсів; – акцент на самопізнанні; – внутрішня детермінація (Н.В. Петренко);
4	Самовиховання	систематична та свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення й удосконалення своїх позитивних якостей і подолання негативних;	– педагогічний термін; – вікові межі: частіше застосовується стосовно підлітків; – організованість: передбачає формулювання мети й використання спеціальних методів (Н.В. Копоруліна);
5	Особистісне зростання	складний, багатofакторно зумовлений процес набуття індивідом новоутворень у площині власної діяльносної активності (С.Д. Максименко);	– наступність (є результатом саморозвитку); – акцент на появі особистісних новоутворень (Н.В. Слободяник); – вплив зовнішніх факторів;
6	Саморегуляція	вплив на систему, який здійснюється з метою дотримання потрібних показників її роботи, що реалізується за допомогою внутрішніх змін, породжених самою системою відповідно до законів її організації.	– організованість: передбачає формулювання мети й використання спеціальних методів; – важливість показників якості роботи системи.

особистості, яка передбачає самопізнання та виявлення людиною її природних ресурсів. Подальший процес саморозвитку пов'язаний із самовдосконаленням, тобто формуванням нових можливостей людини, її самовиправленням, що вимагає вольових зусиль і використання спеціальних методів. За умови використання спеціальних методів, спрямованих на розвиток соціально бажаних особистісних якостей, саморозвиток набуває характеристик самовиховання. Під час акцентування соціального аспекту й результативності саморозвитку говорять про самореалізацію особистості. Внутрішні організаційні умови саморозвитку забезпечує процес саморегуляції. Нарешті, найширшим поняттям, що описує процес і результат позитивних самозмін, є особистісне зростання. Отже, проаналізовані терміни мають свою специфіку та не є синонімами поняття «саморозвиток»; вони акцентують увагу на умовах, детермінантах, процесах і результатах цього явища.

Теоретичний аналіз дав змогу встановити, що специфіка саморозвитку полягає в багатоаспектності цього поняття, і вирізнити в ньому причинні (зовнішня або внутрішня мотивація), процесуальні (стихийний або організований характер) і результативні (самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація) рівні.

**Висновки з проведеного дослідження.** Уточнення зазначених понять є однією з важливих методологічних умов для подальших досліджень феномена саморозвитку, виявлення його зв'язків із професійно-важливими індивідуальними особливостями майбутніх фахівців, зокрема інтернальність, відповідальність, домінуючим атрибутивним стилем тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage / Ed. by V. Horack. – New York ; London ; Toronto, 1958. – P. 488.
2. The Oxford English Dictionary. Second Edition / Prepared by J.A. Simpson and S.C. Wein. – Oxford, 1989. – Vol. XIV. – P. 921.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

4. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

5. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеева. – М. : ТК Велби, Проспект, 2008. – 560 с.

6. Коропецька О. Психологічні детермінанти самореалізації особистості / О. Коропецька // Психологія особистості. – 2010. – № 1. – С. 115–123.

7. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.

8. Кузікова С.Б. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття / С.Б. Кузікова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». – 2013. – Т. 2. – Вип. 10. – С. 171–176.

9. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 156–176.

10. Психологія: терміни, поняття, визначення : [словник-довідник] / [Г.В. Ложкін, І.Я. Коцан, В.А. Бараннік, В.В. Подляшаник] ; за заг. редакцією Г.В. Ложкіна. – Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011. – 188 с.

11. Петренко Н.В. Самоактуалізація та самореалізація особистості у філософсько-освітньому дискурсі / Н.В. Петренко // Грані. – 2016. – № 7. – С. 52–57.

12. Психологический словарь / авторы-составители: Н.В. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова ; под общей редакцией Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.

13. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности (реклама, управление, инженерная психология и эргономика) : [словарь] / авторы-составители: Б.А. Душков, Б.А. Смирнов, А.В. Королев ; под ред. Б.А. Душкова ; прил. Т.А. Гришиной. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 848 с.

14. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

15. Слободяник Н.В. Особистісний розвиток української молоді як суб'єкта освіти в умовах кризової нестабільності / Н.В. Слободяник // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Серія «Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія». – 2016. – Том X. – Вип. 28. – С. 412–423.



УДК 74.015.3:35.035

## ВПЛИВ ВНУТРІШНІХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Клочек Л.В., к. психол. н.,  
доцент, докторант

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

У статті представлено результати емпіричного дослідження рефлексивності, відповідальності, емпатійності, толерантності, комунікабельності педагога як внутрішніх чинників розвитку соціальної справедливості його взаємодії з учнями

**Ключові слова:** *соціальна справедливість, психологічні чинники, рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования рефлексивности, ответственности, эмпатийности, толерантности, коммуникабельности педагога как внутренних причин развития социальной справедливости его взаимодействия с учениками

**Ключевые слова:** *социальная справедливость, психологические факторы, рефлексивность, ответственность, эмпатийность, толерантность, коммуникабельность.*

Klochek L.V. INFLUENCE OF INTERNAL FACTORS ON THE SOCIAL JUSTICE DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL INTERACTION

The article presents the results of empirical research of reflexivity, responsibility, empathy, tolerance, sociability of a pedagog as internal factors of social justice development in his her interaction with students.

**Key words:** *social justice, psychological factors, reflexivity, responsibility, empathy, tolerance, sociability.*

**Постановка проблеми.** Вивчення психологічних особливостей соціальної справедливості в педагогічній взаємодії як явища справедливого визначення вчителем винагород і покарань учнів за результати їхньої діяльності передбачає дослідження зовнішніх (соціальних умов) і внутрішніх (психологічних) чинників цього процесу. Останні виступають як сукупність особистісних утворень учителя (рефлексивності, відповідальності, емпатійності, толерантності, комунікабельності), що виявляються в його ціннісному ставленні до учнів як об'єктів педагогічного впливу та оцінювання й визначають гуманний характер стосунків обох сторін педагогічної взаємодії. Результат теоретичного й емпіричного дослідження внутрішніх чинників дасть змогу окреслити міру їх впливу на досягнення соціальної справедливості у взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливим чинником справедливого ставлення вчителя до учнів є його рефлексивність. Н. Кузьміна, аналізуючи педагогічні здібності, зважала на особливу чутливість учителя до вимог педагогічної системи, яка тісно пов'язана з рефлексивністю [6]. О. Кравців у тлумаченні рефлексивності виходила за межі її розуміння як усвідомлення особистістю своїх поведінкових виявів та особистісних особливостей, наголошуючи на здатності відслідковувати причини й результати їх виникнення

[5]. М. Савчин робив акцент на творчому компоненті рефлексії педагога, яка стає механізмом його самозміни, саморозвитку і створює умови для конструктивних стосунків з учнями [12]. У педагогічній діяльності рефлексія спрямовує особистість учителя на пізнання власного «Я». Піддаючи аналізу ситуацію взаємин зі школярем, педагог визначається в питаннях правильності своїх дій щодо його особистості.

У взаємодії вчителя з учнями необхідною умовою справедливості цього процесу є переживання педагогом необхідності відповідально ставитися до своїх професійних обов'язків, виявляти вимогливість і водночас ціннісно ставитися до учнів як об'єктів свого впливу й до себе як суб'єкта педагогічної діяльності. У контексті розгляду відповідальності особистості К. Мудзибаєв наголошував на питанні виконання нею свого обов'язку. Учений пояснював психологічну природу відповідальності як трансформацію соціальних вимог у внутрішні умови розвитку моральності особистості [9]. Вияви відповідальності в педагогічній діяльності, згідно з результатами досліджень М. Левківського, М. Васильєвої [2; 7], неможливі без активізації вольового компонента особистості вчителя, коли перед ним стоять завдання прийняття морального рішення стосовно учня та здійснення самоконтролю своїх професійних виявів.

Про емпатійність як якість особистості, яка забезпечує встановлення емоційних



зв'язків між суб'єктами педагогічної взаємодії, висловлювалися Р. Крічевський, А. Петровський, В. Кан-Калік та ін. Ототожнення вчителя з інтересами й переживаннями школярів, які є носіями індивідуальних і соціальних цінностей, відбувається на емоційному рівні. К. Роджерс таку особливість пов'язував зі здатністю суб'єкта ставити себе на місце іншого [11]. Якщо вчитель у взаємодії з конкретним учнем виявляє розуміння його індивідуальних обставин, співпереживає його проблемам, то він спроможний прийняти соціально справедливе рішення, яке стосується вибору адекватних методів винагороди, покарання чи заохочення об'єкта свого педагогічного оцінювання.

Продукувати цінність, соціальну справедливість через власні вчинки вчитель може за умови поважного ставлення до учнів, навіть якщо дії останніх не відповідають очікуванням педагога. Таку особливість Д. Бродський називав толерантністю й пов'язував її з наявністю в особистості якості соціальної відповідальності [1]. Лише відповідальне ставлення стосовно іншого спонукає раціонально й об'єктивно сприйняти результати його діяльності чи поведінки. Це в психології називають конструктивною толерантністю, основою якої є повага до прав і свобод іншої особистості. Дослідник В. Ліпатов серед різних трактовок толерантності виділяв толерантність як розширення власного досвіду суб'єкта, критичний діалог, завдяки якому відбувається взаємопроникнення життєвих установок різних людей [8]. Тому вчитель, вирішуючи проблемну педагогічну ситуацію, яка передбачає апелювання до норм справедливості, виявляє свою толерантність через ведення критичного діалогу з учнями. Щоб педагог під час усвідомлення права школяра на своє уявлення про ситуацію зміг у доступній формі донести до нього власні аргументи, він має виявляти достатній рівень комунікабельності – здатності плідно спілкуватися з учнями, налагоджувати з ними контакти, конструктивно взаємодіяти.

**Постановка завдання.** Метою статті є висвітлення результатів емпіричного

дослідження впливу внутрішніх чинників на соціальну справедливість у педагогічній взаємодії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для реалізації окресленої мети нами застосовані емпіричні методи дослідження: спостереження, бесіда, порівняльний метод, психодіагностичні методики. Під час проведення експериментальної роботи задіяно 503 вчителі, з них – учителі, які мають педагогічний стаж до 5 років, – 147; від 6 до 20 років – 170; більше ніж 21 рік – 186.

*Рефлексивність особистості вчителя* пов'язана з неперервністю процесу самопізнання. Щоб виявити, яке значення має рефлексивність у досягненні соціальної справедливості в педагогічній взаємодії вчителя й учнів, ми використовували Методику вивчення рефлексивності (авт. А. Карпов) [3], результати застосування якої презентовано в таблиці 1.

Як видно з таблиці, високий рівень рефлексивності мають 2,7% учителів, педагогічний стаж яких не перевищує 5 років, 12,9% учителів із педагогічним стажем від 6 до 20 років і 14,6% педагогів, стаж яких перевищує 21 рік. Такі досліджувані усвідомлено ставляться до своїх виявів у спілкуванні з учнями. Вони аналізують свою поведінку й поведінку другої сторони взаємодії, усвідомлюють причини успіхів і невдач у взаєминах з учнями, визначаються з правильністю чи помилковістю своїх педагогічних кроків. Завдяки високому рівню рефлексивності такі вчителі успішно здійснюють самоконтроль і регулюють свої педагогічні дії, спроможні аналізувати ситуації взаємин з учнями, робити правильні умовиводи і вдаватися до соціально справедливих дій.

Середній рівень рефлексивності властивий більшості досліджуваних. Його наявність спостерігається в 57,8% учителів із педагогічним стажем до 5 років, у 71,8% педагогів зі стажем від 6 до 20 років, у 76,3% досвідчених педагогів зі стажем більше ніж 21 рік. У досліджуваних цього рівня виражена особливість усвідомлювати свої вияви й устанавлювати їх причинно-наслідкові зв'язки. Однак вони вдаються до цього ситуативно.

Таблиця 1

**Кількісні показники рефлексивності педагогів**

Рівень розвитку рефлексивності	Педагоги, які мають стаж 0–5 років (n = 147)		Педагоги, які мають стаж 6–20 років (n = 170)		Педагоги, які мають стаж більше ніж 21 рік (n = 186)	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	58	39,5	26	15,3	17	9,1
Середній	85	57,8	122	71,8	142	76,3
Високий	4	2,7	22	12,9	27	14,6



Окрім того, більшою мірою схильні рефлексувати на свої вияви щодо учнів, аніж на думки й переживання, які виникають під час взаємодії.

Низький рівень рефлексивності достатньо вагомо виражений у молодих учителів, педагогічний досвід яких до 5 років, – 39,5%. На відміну, невелика кількість більш досвідчених учителів мають низький рівень рефлексивності: 15,3% педагогів зі стажем від 6 до 20 років і 9,1% учителів, які працюють у школі більше ніж 21 рік. Досліджуваним цього рівня властиво здійснювати поверховий аналіз своїх думок, переживань, дій. У взаємодії з учнями вони недостатньо мірою контролюють свою поведінку та слабо виявляють здатність до саморегуляції в ситуаціях, які спонукають до вирішення спірних питань, що стоїть на заваді досягненню справедливості у взаємодії, є причиною виникнення непорозумінь і конфліктів. Отже, як показали результати дослідження, найбільш розвинена рефлексивність у досвідчених учителів, порівняно з учителями-початківцями.

Емпіричне дослідження психологічного чинника соціальної справедливості в педагогічній взаємодії *відповідальності* ми здійснювали за допомогою Методики вивчення відповідальності (М. Осташева), що виявилось в установленні ступеня розвитку структурних показників соціальної відповідальності педагогів: дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе, відповідальності за інших.

Згідно з отриманими результатами, дисциплінарна відповідальність, яка виявляється в усвідомленні вчителями необхідності дотримуватися вимог професії, на високому рівні розвинена в більшості досліджуваних. Вищий відсоток спостерігається в категорії вчителів, педагогічний стаж яких до 5 років (74,1%). Дещо нижчі показники в педагогів зі стажем від 6 до 20 років (67,1%) і учителів, стаж яких більше ніж 21 рік (65,6%). Досліджувані цього рівня налаштовані на те, щоб повною мірою виконувати професійні обов'язки, до яких включені вимоги морального змісту. Зважаючи на те що низький рівень розвитку дисциплінарної відповідальності не властивий жодній категорії досліджуваних, відповідно, середній рівень мають 25,9% учителів зі стажем до 5 років, 32,9% – педагоги, які мають стаж від 6 до 20 років, 34,4% – вчителі, стаж роботи яких у школі більше ніж 21 рік. Такі досліджувані у своїй діяльності зважають на вимоги морального змісту й загалом ефективно її здійснюють. Проте, керуючись установкою щодо виконання професійних

обов'язків, не виключають можливості відступати від прийнятих правил.

Відповідальність за себе достатньою мірою виражена в усіх досліджуваних. Високий рівень розвитку цієї якості спостерігається в 38,8% учителів зі стажем до 5 років. Дещо нижчий показник у вчителів зі стажем від 6 до 20 років – 27,6%. Найбільше відповідальність за себе виражена в педагогів, стаж яких перевищує 21 рік, – 45,2%. Досліджувані цього рівня готові й несуть відповідальність за свій життєвий вибір, власні вияви та вчинки. Вони схильні робити моральний вибір і згідно з ним діяти. Середнього рівня розвитку відповідальності за себе досягли 50,3% учителів-початківців, 72,4% учителів зі стажем від 6 до 20 років і 54,8% досвідчених учителів зі стажем більше ніж 21 рік. Вони відрізняються тим, що загалом здатні робити життєві й моральні вибори, але за певних обставин (наприклад, осуду оточення) їх нівелюють. Продумуючи свої цілі та завдання, інколи можуть від них відмовлятися. У зв'язку з цим періодично виявляють самостійність у прийнятті рішень і схильність доводити їх до кінця. Не завжди справедливі рішення реалізують у справедливих діях. Щодо низького рівня відповідальності за себе, то його показали лише вчителі, педагогічний стаж яких до 5 років (10,9%). Вони потребують схвалення оточення, є соціально й морально незрілими.

За результатами методики, відповідальність за інших у вчителів більшою мірою виражена, ніж відповідальність за себе, хоча відповідальна людина як така завжди схильна розумно дбати про себе. Так, майже половина респондентів із педагогічним стажем до 5 років має високий рівень відповідальності за інших – 49,0%, більше ніж половина вчителів зі стажем від 6 до 20 років – 58,8%. Найбільш чисельна група досліджуваних – 69,9% – це вчителі з педагогічним стажем більше ніж 21 рік. Таке зростання кількості досліджуваних із високим рівнем ми пояснюємо тим, що з досвідом у вчителя приходить усвідомлення цінності учня як суб'єкта й водночас як об'єкта свого педагогічного впливу. Середній рівень відповідальності за іншого показали 51,0% молодих учителів зі стажем до 5 років, 41,2% педагогів зі стажем від 6 до 20 років і 30,1% учителів зі стажем від 21 року. Втішає, що серед досліджуваних немає таких, які мають низький рівень відповідальності за іншого. Для педагога це є нормою, оскільки професійно відбутися він може за умови, коли несе відповідальність за себе як суб'єкта професійної діяльності й за учня, на якого ця діяльність спря-

мована. Загальний результат проведення методики засвідчує, що всі досліджувані з різним терміном педагогічного стажу досить відповідально ставляться до своїх професійних обов'язків, до учнів, до себе як суб'єкта діяльності. Загалом більшою мірою виявляється відповідальність у вчителів, стаж яких перевищує 21 рік. Уважаємо, що набуття професійного досвіду посилює в них почуття відповідальності, спонукає працювати більш ефективно, сприяє їх подальшому моральному розвитку.

Прийняття справедливого рішення стосовно учня неможливе без вияву емпатійності педагога. Емпатія в структурі його особистості є особистісною і професійною якістю одночасно, завдяки чому справедливе рішення стає індивідуалізованим. Емпірично дослідити *емпатійність* як внутрішній чинник соціальної справедливості в педагогічній взаємодії ми змогли, використовуючи Методику визначення EQ коефіцієнта емпатійності (авт. С. Барон-Коуен, С. Уілрайт, адап. В. Косоноговим) [4]. Результати подано в таблиці 2.

З таблиці видно, що високий рівень емпатійності властивий незначній частині досліджуваних: 3,4% з них – зі стажем до 5 років; 9,4% – учасники експерименту, педагогічний стаж яких від 6 до 20 років; 19,4% – учителі зі стажем від 21 року. Педагоги, які мають такий рівень розвитку емпатійності, можуть «проникати» в чуттєвий світ своїх учнів, їм співчувати і співпереживати. Чутливість досліджуваних стає спонукальною силою, що спрямовується на допомогу школярам, які найбільше її потребують. Вияви емпатії дають можливість урахувувати всі обставини життя кожного школяра й чинити щодо нього соціально справедливо.

Відносно середнього рівня емпатійності, то кількісні показники за ним суттєво збільшуються, порівняно з високим. Так, він властивий 33,3% учителів зі стажем до 5 років, 51,2% педагогів, стаж яких знаходиться в межах від 6 до 20 років, 48,8% учителів зі стажем від 21 року. Досліджувані цього рівня відрізняються співчутливістю, їм властиво розуміти переживання

учнів, долучатися до того, щоб покращити їхній емоційний стан. Вони переймаються проблемами школярів, що позитивно позначається на справедливості дій щодо останніх. Особливістю таких педагогів є те, що вони доволі раціонально виявляють небайдужість до життя учнів.

Низький рівень емпатійності суттєво виражений у молодих учителів. Його мають більше ніж половина досліджуваних, педагогічний стаж яких не перевищує 5 років, – 63,3%. На відміну, кількісні показники цього рівня значно знижені в категорії вчителів, стаж яких знаходиться в межах від 6 до 20 років (39,4%), і в учителів зі стажем від 21 року (32,8%). Такі досліджувані не виявляють співчутливості до проблем учнів. Вони не стільки їх ігнорують, скільки не помічають, відволікаючись на поточні моменти свого професійного буття. У таких педагогів слабо виражена потреба співпереживати школярам, розуміти їхні думки й переживання. Їхні педагогічні рішення не завжди можуть бути соціально справедливими щодо учнів. Виявлений великий відсоток у всієї вибірки досліджуваних низького рівня емпатійності спонукає до визначення причини такого факту й актуалізації питання створення умов в освітньому середовищі для підвищення рівня вияву емпатійності серед усіх категорій учителів. Однак установлене не заважає нам зробити висновок, що, за результатами методики, позитивна динаміка розвитку емпатійних тенденцій відбувається в бік підвищення педагогічного стажу вчителя.

Прийняття особистості учнів і глибоке розуміння їхніх проблем неможливі без добре розвиненої в учителя якості *толерантності*. Її емпіричне вивчення ми здійснювали за допомогою Методики діагностики загальної комунікативної толерантності (авт. В. Бойко) [10, с. 213]. Ми виявили, що результати досліджуваних усіх категорій розподілилися між високим і середнім рівнями. Учителів із низьким рівнем толерантності серед нашої вибірки досліджуваних не виявлено. Ті педагоги, які мають високий рівень комунікативної толерантності (54,4% педагогів зі стажем до 5 років,

Таблиця 2

## Кількісні показники емпатійності в педагогів

Рівень розвитку емпатійності	Педагоги, які мають стаж 0–5 років (n = 147)		Педагоги, які мають стаж 6–20 років (n = 170)		Педагоги, які мають стаж більше ніж 21 рік (n = 186)	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	93	63,3	67	39,4	61	32,8
Середній	49	33,3	87	51,2	89	48,8
Високий	5	3,4	16	9,4	36	19,4



59,4% учителів, стаж яких охоплює межі від 6 до 20 років, 54,8% педагогів зі стажем від 21 року), схильні без негативних емоцій сприймати обставини шкільного буття й учнів у них. Учителі цього рівня можуть із розумінням до них поставитися і прийняти в усій повноті їх виявів. Такі досліджувані схильні діяти справедливо, оскільки толерантність у педагогічній взаємодії визначає характер ставлення учителів до учнів – ціннісного й неупередженого. Середній рівень комунікативної толерантності притаманний решті учасників експерименту (45,6% учителям зі стажем до 5 років, 40,6% педагогам зі стажем від 6 до 20 років і 45,2% учителям, стаж яких перевищує 21 рік). Досліджувані цього рівня схильні з розумінням поставитися до всього, що навколо них відбувається. Вони приймають обставини, що склалися, виявляють терпимість до негативних емоційних станів школярів, їхніх особистісних виявів. Категоричність у педагогічному оцінюванні виражена мінімально, однак в окремих випадках виявляється досить відчутно, що стає на заваді встановленню стосунків між учителем та учнями на засадах взаємної поваги і справедливості.

Оптимальній побудові стосунків з учнями, вирішенню складних проблем морального змісту сприяє також *комунікабельність* учителя, яка досягла у своєму розвитку професійного рівня. Її ми досліджували за допомогою Методики оцінки умінь педагогічного спілкування (за І. Макаровською) [10, с. 235], діагностувавши рівень сформованості в учителів умінь, що забезпечують діалогічний підхід у педагогічній взаємодії; здатність до саморозкриття у спілкуванні; рівень розвиненості рефлексивно-перцептивних умінь.

Отримані результати засвідчили, що більше ніж половина досліджуваних усіх трьох категорій мають високий рівень розвитку умінь, які забезпечують діалогічний підхід у педагогічній взаємодії (54,4% у вчителів зі стажем до 5 років, 54,7% у вчителів зі стажем від 6 до 20 років, 66,0% у педагогів, стаж яких більше ніж 21 рік). Вони налаштовані на гуманізацію стосунків з учнями, спроможні швидко встановлювати з ними контакт, обговорювати проблеми шкільного життя, доходити згоди в конфліктних питаннях розподілу винагород чи покарань під час здійснення педагогічного оцінювання. Середній рівень за цією якістю продемонстрували 32,0% учителів зі стажем до 5 років, 39,4% педагогів зі стажем від 6 до 20 років і 20,0% учителів зі стажем від 21 року. Педагоги цього рівня відрізняють-

ся тим, що в них добре розвинені уміння вступати в діалог з учнями, обговорювати з ними нагальні шкільні проблеми. Однак такі вчителі не завжди можуть довести учням правильність своєї ціннісно-сміслової позиції. Тому в останніх можуть виникати сумніви щодо справедливості свого педагога. Низький рівень умінь діалогічного спілкування властивий 13,6% учителів зі стажем до 5 років, 5,9% педагогів, стаж яких від 6 до 20 років і 14,0% їхніх колег зі стажем більше ніж 21 рік. Його наявність означає, що досліджувані цієї категорії не налаштовані на ведення з учнями діалогу, не дослухаються до думки учнів і домінують у своїх ціннісних уподобаннях. У школярів складається враження про імперативність учителя та формується думка про його несправедливість.

Спілкуючись з учнями, учитель пізнає їх і сам розкривається як комунікатор і як особистість. Ми виявили великі розбіжності у відсоткових частках вибірок досліджуваних. Наприклад, високий рівень саморозкриття в педагогічному спілкуванні притаманний 39,5% учителям зі стажем до 5 років, 75,9% учителям зі стажем від 6 до 20 років і 90,9% педагогам зі стажем від 21 року. Ми пояснюємо це тим, що зі збільшенням свого педагогічного досвіду вчитель стає більш розкутим у стосунках з учнями, знімає бар'єри у спілкуванні та створює умови для психологічно рівних взаємин.

Стосовно рефлексивно-перцептивних умінь учителів у педагогічному спілкуванні, то ми виявили, що динаміка розвитку цієї якості зростає прямо пропорційно набуттю вчителем професійного досвіду. Так, високий рівень притаманний 65,3% педагогів, які мають стаж роботи у школі до 5 років, 75,3% педагогів зі стажем від 6 до 20 років, 87,6% учителів, стаж яких перевищує 21 рік. У вияві середнього рівня рефлексивно-перцептивних умінь простежується тенденція зменшення їх вираження в бік збільшення педагогічного досвіду за рахунок протилежно спрямованих результатів за високим рівнем. Утішним є те, що незначна частина вчителів (4,7% зі стажем від 6 до 20 років і 1,6% зі стажем більше ніж 21 рік) має низький рівень розвитку рефлексивно-перцептивних умінь, наявність якого ускладнює адекватність сприймання і трактування вчителем ситуації взаємодії з учнями. А отже, стоїть на заваді успішності процесу встановлення соціальної справедливості в педагогічній взаємодії. Як показують результати вивчення умінь педагогічного спілкування в учителів, спостерігається тенденція до підвищення

високого рівня умінь, які забезпечують діалогічний підхід у взаємодії з учнями, здатності до саморозкриття в педагогічній взаємодії та рефлексивно-перцептивних умінь у бік підвищення педагогічного стажу.

**Висновки з проведеного дослідження.** Проведене емпіричне дослідження внутрішніх чинників соціальної справедливості в педагогічній взаємодії дає змогу зробити такі узагальнення. Виявлена тенденція підвищення показників високого рівня розвитку таких особистісних утворень, як рефлексивність, відповідальність, емпатійність, комунікабельність, серед категорії досліджуваних, педагогічний стаж яких більше ніж 21 рік, на відміну від їхніх молодших колег (зі стажем від 6 до 20 років та особливо вчителів-початківців, стаж яких не перевищує 5 років). Ми встановили, що набутий професійний досвід позитивно позначається на розвитку в педагогів здатностей аналізувати ситуації взаємин з учнями й себе в цих взаємодіях; керуватися почуттям відповідальності за результати своєї діяльності, за учнів і за себе; розуміти внутрішній стан, переживання, життєві обставини школярів і виявляти щодо них співчутливість; застосовувати діалогічний підхід у спілкуванні з учнями, саморозкриватися в цьому процесі й зважати на якість шкільного життя кожного учня. Результати діагностики комунікативної толерантності педагогів засвідчили, що ця якість однаковою мірою представлена в структурі особистості вчителів із різним терміном педагогічного стажу. Загалом сукупність досліджених особистісних утворень педагогів впливає на вияв учителем його якості соціальної справедливості у взаємодії з учнями: чим вищим є рівень розвитку кожного чинника, тим вищим є ступінь соціальної справедливості в педагогічній взаємодії.

**Перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо в розробленні та впровадженні заходів, спрямованих на підвищення рівня розвитку особистісних утворень, які є внутрішніми детермінантами соціальної справедливості в учителів із різним термі-

ном педагогічного стажу, особливо в тих, які свою професійну діяльність розпочали й лише набувають досвіду педагогічної взаємодії.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бродский Д. Некоторые психологические основы социальной толерантности / Д. Бродский // Права ребёнка и толерантность. Использование сообщества в рамках обучающего процесса : сб. ст. – Ростов-на-Дону : Дана, 2002. – С. 142–159.
2. Васильева М.П. Теория педагогической деонтологии / М.П. Васильева. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2003. – 216 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
4. Косоногов В. Психометрические свойства русской версии методики «Коэффициент эмпатии» / В. Косоногов // Психология в России: современное состояние. – 2014. – № 7(1). – С. 96–104.
5. Кравців О. Особливості формування професійної рефлексії / О. Кравців // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – Львів, 2008. – № 1. – С. 116–127.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 181 с.
7. Левківський М.В. Критерії та рівні розвитку відповідального ставлення до праці / М.В. Левківський // Рідна школа. – 1993. – № 11–12. – С. 54–56.
8. Липатов В.А. Семантические подходы к определению социальной толерантности / В.А. Липатов // Материалы Международного форума студенческих научных обществ и молодых ученых духовных и светских учебных заведений. – Курск : Славянка, 2008. – С. 46–54. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.religare.ru/2\\_55331\\_1\\_21.html](http://www.religare.ru/2_55331_1_21.html).
9. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М. : Наука, 1983. – 240 с.
10. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи: Практикум / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1998. – 480 с.
12. Савчин М.В. Педагогічна психологія / М.В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.



УДК 159.923.2-053.9:314

## СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛІТНІХ ОСІБ ЯК ЧИННИКИ ЇХНЬОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Коваленко О.Г., д. психол. н.,  
доцент кафедри психології

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*

У статті розглядаються чинники психологічного благополуччя літніх осіб. Установлено, що психологічно благополучнішими є молодші літні люди, а також ті, хто має вищу освіту, ті, хто зараз працює, і ті, хто проживає в місті. Задоволенішими життям у цьому віці також є молодші особи й ті, хто проживає в місті. Рівень освіти і професійна зайнятість із задоволеністю життям літньої людини не пов'язані.

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, позитивні стосунки, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті, самоприйняття.

В статье рассматриваются факторы психологического благополучия пожилых людей. Установлено, что психологическое благополучие выше у пожилых людей, которые моложе по возрасту, а также у тех, у кого высшее образование, кто работает и кто проживает в городе. Более удовлетворены жизнью в этом возрасте также более молодые пожилые люди и те, кто живет в городе. Уровень образования и профессиональная занятость с удовлетворенностью жизнью пожилого человека не связаны.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие.

Kovalenko O.H. SOCIAL-DEMOGRAPHIC FEATURES OF ELDERLY PEOPLE: FACTORS OF THEIR PSYCHOLOGICAL WELLBEING

The features of personality's psychological wellbeing have been analyzed in the article. It has been determined that younger elderly people, elderly people with high education, working elderly people and those elderly people who live in town have higher level of psychological wellbeing. Younger elderly people and those elderly people who live in town have higher level of life satisfaction. Education's level and employment aren't related to psychological wellbeing in elderly.

**Key words:** psychological wellbeing, positive relations, autonomy, management of environment, personal growth, purpose in life, self-acceptance.

**Постановка проблеми.** Питання, пов'язані з гармонійним, оптимальним життєснуванням людини, завжди цікавили людство. Особливо цей інтерес зростає в періоди змін як у суспільстві, так і в індивідуальному розвитку особистості. Одним із таких періодів у розвитку особистості є літній вік, коли відбувається порушення звичного режиму життя людини, змінюється її соціальний статус, прискорюється біологічне старіння, погіршується матеріальний стан, утрачаються близькі люди тощо. Тому проблеми благополуччя, задоволеності життям стають досить актуальними.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Старість, літній вік науковцями трактується як окремий етап у такому періоді життя людини, як старість, початок якого пов'язаний із кризою. Психічний розвиток підпорядковується певним закономірностям (серед них особливе значення має нерівномірність і гетерохронність) і керується низкою механізмів (зокрема компенсацією, уникненням, відчуженням, агресією, самостійним самопроекуванням тощо). Механізм компенсації має функціонувати так, щоб літня людина не впадала в уявну ком-

пенсацію, перебільшуючи свої хвороби, аби привернути до себе увагу, викликати цікавість і жалість, або не відчужувалася від інших, не виявляла агресію щодо себе та інших. Тому в цьому віці необхідно розвиватися, навчатися нових видів діяльності, шукати нові хобі, за допомогою яких і розвивається повна компенсація. Такий спосіб життя є важливим чинником, який гальмує старіння [2].

У пізньому віці відбуваються зміни в соціальній ситуації розвитку особистості, у системі її стосунків із навколишнім середовищем (Л.І. Анциферова, О.І. Бондарчук, М.С. Пряжніков та ін.). Провідну діяльність осіб літнього віку пов'язують зі спілкуванням, наставництвом (В.Ф. Моргун), зі збереженням особистості (М.В. Єрмолаєва), із прийняттям власного життєвого шляху (О.Г. Лідерс), саморозвитком (М.Л. Смульсон), позитивним розвитком у подальшому житті тощо. Особистісні новоутворення пов'язані з аналізом минулого життя, з формуванням оновленої ментальної моделі світу, з чинниками, які зумовлюють гармонійний розвиток на сучасному етапі.

Значущою детермінантою повноцінного життя в літньому віці є міжособистісне спілкування як процес безпосереднього спілкування осіб цього віку, у результаті якого формуються та змінюються міжособистісні стосунки. Таке спілкування по-різному впливає на темпи старіння літньої особи, стан її здоров'я, якість життя й пошук його смислу, зумовлює емоційні стани людини похилого віку; від нього залежить результативність її діяльності, морально-духовне зростання (А.В. Бандура, О.В. Хухлаєва). Це перший вид діяльності, яким людина оволодіває в онтогенезі і який дає змогу успішно реалізовувати інші види діяльності (О.В. Краснова), а також засіб, за допомогою якого старіння стає саме соціальним процесом. Важливим компонентом міжособистісного спілкування осіб похилого віку є емоційний (О.О. Бодальов). Таке спілкування здійснюється в родині, у колі друзів і знайомих, у різних спільнотах; може відбуватися за допомогою електронних засобів зв'язку. Воно має низку засобів і механізмів, зумовлюється різноманітними чинниками [2].

У психології склалися два різні підходи до розуміння психологічного благополуччя особистості, які сягають своїми коренями античності, у розуміння феномена щастя. Представники першого, гедоністичного, підходу (Д. Канеман, Н. Бредберн, Е. Дінер) характеризують психологічне благополуччя людини в термінах задоволеності-незадоволеності. Їхні дослідження спрямовані передусім на пошук шляхів отримання людиною задоволення (досягнення щастя). Представники другого, евдемоністичного, підходу (А. Уотерман, К. Ріфф, Б. Сінгер, А. Макгрегор, М. Селігман) це явище обґрунтовують позитивним психологічним функціонуванням і розвитком людського потенціалу. Головним аспектом такого благополуччя вважають особистісне зростання [3; 4].

А. Степто поряд із гедоністичним та евдемоністичним підходами до психологічного благополуччя виділяє такий її аспект, як оцінка життя [5]. Цей аспект пов'язаний із поглядами людини на якість її життя, визначається її загальною задоволеністю своїм життям. Натомість гедоністичне благополуччя пов'язане зі щоденними почуттями й настроями, такими як щастя, сум, злість, переживання стресу, а евдемоністичне – з оцінюванням смислу і спрямованості свого життя. Відповідно, А. Степто визначає різні інструменти для діагностики особливостей кожного аспекту психологічного благополуччя. Для вимірювання особливостей оцінювання людиною життя

може бути використана шкала, що складається з 11 поділок, де 1 означає найгіршу можливість (якість) життя, а 11 – найкращу можливість (якість) життя. Гедоністичне психологічне благополуччя вимірюється за допомогою відповідей на питання, де досліджуваний має оцінити, наскільки він є щасливим, сумним, злим тощо. Через значну різноманітність евдемоністичного психологічного благополуччя розроблено кілька опитувальників, які вимірюють різні його аспекти. А. Степто наголошує, що важливою відмінністю між згаданими типами психологічного благополуччя є рівень когнітивного включення особистості. Так, про власні почуття людина може повідомити безпосередньо, тоді як питання щодо оцінювання життя і його значення (змістовності) вимагають більшої рефлексії, відстеження їх динаміки, порівняння з певними стандартами.

Психологічно благополучні люди спрямовані на майбутнє, мають цілі та плани й прагнуть їх реалізувати; вони психологічно стійкіші й витриваліші, відмовляються від негативної часової орієнтації. Такі люди зважають на проблеми свого минулого, але не роблять так, щоб воно не погіршувало їхнє теперішнє та майбутнє. Вони вміють будувати близькі й довірливі стосунки з людьми, схильні піклуватися про них і розраховувати на взаємну підтримку, вміють співпереживати. Турбуючись про інших, вони цінують себе, своє життя, позитивно його сприймають [1; 3].

У нашому розумінні психологічне благополуччя є інтегративним особистісним утворенням, що формується в процесі активності особистості та в системі реальних взаємин з об'єктами навколишньої дійсності й характеризується відчуттям задоволеності життям, усвідомленням реалізації власного потенціалу, створенням об'єктивних і суб'єктивних цінностей.

Формування психологічного благополуччя людини зумовлюється низкою чинників, серед яких виділяють фізіологічні, соціальні, економічні, політичні, релігійні, психологічні (зокрема особистісні, когнітивні, комунікативні особливості особистості). Важливими чинниками психологічного благополуччя в літньому віці є соціально-демографічні особливості людини.

**Постановка завдання.** З метою детальнішого вивчення значення таких чинників реалізовано емпіричне дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для діагностики особливостей психологічного благополуччя літніх осіб із різними соціально-демографічними особливостями проведено дослідження



за допомогою методики «Шкала психологічного благополуччя» К.Д. Ріфф та інтерв'ю, яке дало змогу виявити особливості такого благополуччя літніх осіб різного віку, рівня освіти, зайнятості, місця проживання. У дослідженні взяли участь 325 осіб віком від 57 до 86 років. Середній вік досліджуваних – 67 років. Серед них чоловіків – 81 особа, жінок – 244 особи. 178 досліджуваних осіб мають загальну середню та середню спеціальну освіту, 125 осіб – неповну вищу та вищу освіту, 22 особи не вказали рівень своєї освіти. На теперішній час 245 осіб не працюють, працюють – 68 осіб, 12 осіб не вказали особливості теперішньої зайнятості. У містах проживають 128 досліджуваних осіб, у селищах – 181, 16 осіб не вказали місця проживання. У негативних значеннях (1 – незадоволений, 2 – скоріше за все незадоволений) рівень задоволеності своїм теперішнім життям оцінюють 39 осіб, у позитивних (3 – скоріше за все задоволений, 4 – задоволений) – 273 особи, 13 осіб не вказали на рівень задоволеності своїм теперішнім життям.

Виявлено середні значення за показниками позитивних стосунків (54,95), автономії (52,76), управління середовищем (53,65), особистісного зростання (52,74), цілей у житті (54,44), самоприйняття (54,46), підсумкового бала психологічного благополуччя (323,00) та задоволеності життям (+1,13) літніх осіб. Це відображає недостатній рівень психологічного благополуччя (у тому числі й у порівнянні з попередніми віковими етапами) в літньому віці й дає змогу стверджувати, що літні люди недостатньо здатні керуватися власною думкою у визначенні особливостей і напрямів своєї діяльності; їхня поведінка залежить від обставин та оцінки з боку

інших; вони не зовсім упевнені в здатності впливати на щоденне життя; їм бракує позитивних взаємин з іншими; їм складніше приймати й опановувати нове; інколи вони не розуміють змістовність свого життя; не завжди себе приймають як гармонійних особистостей.

Порівняли середні значення за цими показниками в літніх осіб різного віку (молодші – до 67 років і старші – понад 68 років), рівня освіти (середньої й вищої), професійної зайнятості (не працюють і працюють), місця проживання (села або міста). Отримані дані подано в таблиці 1.

Порівняння середніх значень за показниками психологічного благополуччя літніх осіб (сферами їхнього позитивного функціонування), підсумковим балом і задоволеністю життям дає змогу стверджувати, що психологічно благополучнішими почувуються молодші літні люди, ті, які мають вищу освіту, працюють, проживають у містах.

Перевірено достовірність виявлених відмінностей за кожною шкалою, підсумковим балом психологічного благополуччя та задоволеністю життям літніх осіб різного віку, рівнем освіти, професійною зайнятістю, місцем проживання за допомогою параметричного t-критерію Стьюдента, а також непараметричного U-критерію Манна-Уїтні. Усі розрахунки здійснено в програмі SPSS. Нульова гіпотеза полягала у відсутності відмінності між змінними (показниками за різними шкалами, підсумковим балом психологічного благополуччя та задоволеністю життям літніх осіб із різними соціально-демографічними особливостями), а альтернативна гіпотеза – у значущості такої відмінності. Критичне значення t-критерію за таблицю – 1,97 (при рівні значимості  $\alpha < 0,05$ ). Якщо для U-критерію

Таблиця 1

## Психологічне благополуччя літніх осіб

Чинник		позитивні стосунки	автономія	управління середовищем	особистісне зростання	цілі в житті	самоприйняття	психологічне благополуччя	задоволеність життям
Вік	Мол.	55,96	53,75	54,45	54,01	56,09	55,42	329,68	3,34
	Стар.	53,68	51,52	52,65	51,15	52,37	53,25	314,61	3,13
Рівень освіти	Серед.	53,99	52,60	53,06	51,83	53,25	52,91	317,44	3,17
	Вища	56,87	53,40	54,88	54,81	56,97	57,11	334,07	3,34
Зайнятість	Не прац.	54,33	52,15	53,07	51,97	53,49	53,86	318,87	3,23
	Прац.	57,60	55,09	55,81	55,71	58,74	56,96	339,90	3,29
Місце прожив.	Село	54,50	52,24	53,32	52,11	54,01	53,33	319,51	3,15
	Місто	55,93	53,68	54,20	53,72	55,56	56,34	329,44	3,38



$\alpha > 0,05$ , то приймається нульова гіпотеза, якщо  $\alpha \leq 0,05$ , то нульова гіпотеза заперечується. Результати перевірки відображено в таблицях 2 і 3. Напівжирним шрифтом виділено значення за тими показниками, де виявлена відмінність (табл. 2).

При  $t > t_{кр}$  і  $\alpha \leq 0,05$  не підтверджується нульова гіпотеза про відсутність відмінності між молодшими і старшими літніми людьми за показниками позитивних стосунків, автономії, особистісного зростання, цілей у житті, підсумкового бала психологічного благополуччя та задоволеності життям. При  $t < t_{кр}$  і  $\alpha > 0,05$  підтверджується нульова гіпотеза про відсутність відмінності між молодшими і старшими літніми людьми за показниками управління середовищем і самоприйняття. Можемо стверджувати, що в літньому віці психологічно благополучнішими почуваються молодші літні люди (до 67 років), ніж старші (понад 68 років). Це досягається за рахунок того, що в перших більше довірливих стосунків з оточуючими людьми, вони виявляють більшу турботу про них. Молодші літні люди порівняно зі старшими більше орієнтуються на власні думки та наміри в регуляції своєї поведінки, особливо під час ухвалення важливих рішень; вони відкритіші новому досвіду, виявляють більшу здатність до опанування нових навичок (хоча це й дається не легко), мають певні цілі, що спрямовують їхнє життя. Більш задоволеними своїм життям є також молодші літні люди порівняно зі старшими. Здатність впливати на своє повсякденне життя і прийняття себе в старості від віку суттєво не залежить. Причини погіршення задоволеності життям,

психологічного благополуччя, а разом із ним і стосунків, здатності керуватися власними думками в діях, уміння опановувати нові навички, відчуття осмисленості свого життя в старіших літніх осіб можуть бути зумовлені погіршенням стану їхнього здоров'я, обмеженням кола спілкування. Тобто ці причини, швидше за все, не пов'язані із психологічними змінами особистості в більш пізньому віці.

При  $t > t_{кр}$  і  $\alpha \leq 0,05$  не підтверджується нульова гіпотеза про відсутність відмінності між літніми людьми з середньою та вищою освітою за показниками позитивних стосунків, особистісного зростання, цілей у житті, самоприйняття й підсумкового бала психологічного благополуччя. При  $t < t_{кр}$  і  $\alpha > 0,05$  підтверджується нульова гіпотеза про відсутність відмінності між молодшими і старшими літніми людьми за показниками автономії, управління середовищем і задоволеності життям. У літньому віці психологічно благополучнішими почуваються люди з вищою освітою, а не середньою. Цьому сприяє краще вміння перших іти на компроміси й виявляти прихильність і співчуття; наявність у них відчуття особистісного зростання й осмисленості різних етапів свого життя; позитивніше ставлення до різних виявів своєї особистості. Більше психологічне благополуччя літніх осіб із вищою освітою може бути зумовлене й тим, що вони виявляють вищу активність у своєму повсякденному житті, схильні щось робити для зміни актуальної ситуації. Здатність протидіяти соціальному тискові і впливати на повсякденне життя, задоволеність ним у старості від рівня освіти суттєво не зале-

Таблиця 2

**Психологічне благополуччя літніх осіб різного віку й рівня освіти:  
t-критерій та U-критерій**

Чинник	Вік		Рівень освіти	
	t-крит	U-крит	t-крит	U-крит
позитивні стосунки	<b>2,151</b>	<b>11.359,000</b> <b><math>\alpha = 0,047</math></b>	<b>2,550</b>	<b>12.772,000</b> <b><math>\alpha = 0,025</math></b>
автономія	<b>2,394</b>	<b>10.670,000</b> <b><math>\alpha = 0,005</math></b>	0,838	11.948,000 $\alpha = 0,257$
управління середовищем	1,897	11.970,000 $\alpha = 0,206$	1,781	12.283,000 $\alpha = 0,114$
особистісне зростання	<b>3,017</b>	<b>10.809,500</b> $\alpha = 0,008$	<b>3,141</b>	<b>13.501,000</b> $\alpha = 0,001$
цілі в житті	<b>3,547</b>	<b>10.366,500</b> $\alpha = 0,002$	<b>3,317</b>	<b>13.359,500</b> $\alpha = 0,003$
самоприйняття	1,928	11.648,500 $\alpha = 0,100$	<b>3,520</b>	<b>13.685,000</b> $\alpha = 0,001$
психологічне благополуччя	<b>3,178</b>	<b>10.791,500</b> $\alpha = 0,008$	<b>3,276</b>	<b>13.486,500</b> $\alpha = 0,001$
задоволеність життям	<b>2,446</b>	<b>10.791,5000</b> $\alpha = 0,022$	1,944	12.359,500 $\alpha = 0,066$



жить. Оцінюють своє життя літні люди з різним рівнем освіти на однаковому рівні, тоді як побачити в ньому можливості для позитивного функціонування та розвитку більше можуть літні люди з вищою освітою, ніж із середньою. Тобто відмінність між літніми людьми з різним рівнем освіти спостерігається саме за когнітивним компонентом (емоційно-оціночний – не відрізняється) (табл. 3).

При  $t > t_{кр}$  і  $\alpha \leq 0,05$  не підтверджується нульова гіпотеза про відсутність відмінності між літніми людьми, які працюють і не працюють, за всіма показниками психологічного благополуччя та його підсумковим балом. При  $t < t_{кр}$  і  $\alpha > 0,05$  підтверджується нульова гіпотеза про відсутність відмінності між літніми людьми, які працюють і не працюють, за показником задоволеності життям. У літньому віці психологічно благополучнішими почуваються ті, хто працює, ніж ті, хто не працює, що визначається їхньою незалежністю, позитивнішими ставленнями до себе й до життя, кращою здатністю протидіяти тисковій оточення. Але водночас вони більше схильні до пошуку спільної мови з іншими; докладають зусилля до зміни ситуації, коли та їх не задовольняє; бажають реалізувати свої можливості (й роблять це, працюючи). Літні люди, які працюють, менше відчують себе ізольованими й самотніми. Професійна зайнятість дає змогу літній людині структурувати своє життя, сповнювати його змістом, що й зумовлює її психологічне благополуччя. Нижчий рівень психологічного благополуччя літніх осіб, які не працюють, може визначатися як психологічними, так і непсихологіч-

ними умовами, зокрема нездатністю людини по-іншому організувати свій час після закінчення активної професійної діяльності, неможливістю знайти сферу реалізації своїх можливостей, зміною ставлення рідних і близьких до нового статусу, погіршенням фінансового забезпечення й матеріального стану тощо. Загальна оцінка свого життя (задоволеність-незадоволеність) у літньому віці від професійної зайнятості, як і в попередньому випадку, не залежить.

При  $t > t_{кр}$  і  $\alpha \leq 0,05$  не підтверджується нульова гіпотеза про відсутність відмінності між літніми жителями міст і селищ за показниками самоприйняття в психологічному благополуччі, його підсумковим балом і задоволеності життям. При  $t < t_{кр}$  і  $\alpha > 0,05$  підтверджується нульова гіпотеза про відсутність відмінності між літніми містянами й селянами за показниками позитивних стосунків, автономії, управління середовищем, особистісного зростання та цілей у житті. Психологічно благополучнішими в літньому віці почуваються жителі міст, а не селищ, що досягається за рахунок позитивнішого ставлення перших до себе і свого життя. Літні містяни також задоволені своїм життям і собою, ніж селяни, оцінюють його краще. Наявність цілей у житті, близьких, довірливих стосунків з іншими, здатність протидіяти тиску оточення, впливати на умови свого життя, відкритість новому досвіду в літньому віці від місця проживання не залежить. Отже, вище психологічне благополуччя літніх містян порівняно із селянами зумовлене здебільшого вищою оцінкою перших свого життєіснування, тоді як змістові складники такого благополуччя

Таблиця 3

**Психологічне благополуччя літніх осіб різної професійної зайнятості й місця проживання: t-критерій та U-критерій**

Чинник	Професійна зайнятість		Місце проживання	
	t-крит	U-крит	t-крит	U-крит
позитивні стосунки	<b>2,491</b>	<b>9.890,000</b> $\alpha=0,018$	1,278	12.738,000 $\alpha=0,135$
автономія	<b>2,532</b>	<b>10.313,000</b> $\alpha=0,03$	1,461	12.779,500 $\alpha=0,122$
управління середовищем	<b>2,322</b>	<b>9.676,000</b> $\alpha=0,041$	0,875	12.325,000 $\alpha=0,338$
особистісне зростання	<b>3,157</b>	<b>10.263,500</b> $\alpha=0,003$	1,589	12.795,500 $\alpha=0,117$
цілі в житті	<b>4,058</b>	<b>10.814,500</b> $\alpha=0,000$	1,388	12.793,500 $\alpha=0,118$
самоприйняття	<b>2,211</b>	<b>9.680,000</b> $\alpha=0,041$	<b>2,544</b>	<b>13.679,500</b> $\alpha=0,007$
психологічне благополуччя	<b>3,571</b>	<b>10.511,500</b> $\alpha=0,001$	<b>1,980</b>	<b>13.302,000</b> $\alpha=0,026$
задоволеність життям	0,623	8.643,000 $\alpha=0,564$	<b>2,693</b>	<b>13.239,500</b> $\alpha=0,019$

статистично є однаковими в літніх осіб із різних місць проживання.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Психологічне благополуччя літньої людини є інтегративним особистісним утворенням, що формується в процесі її активності й у системі реальних взаємин з оточуючими людьми, характеризується відчуттям задоволеності життям, усвідомленням реалізації власного потенціалу, створенням об'єктивних і суб'єктивних цінностей. Формування такого благополуччя в цьому віці визначається низкою чинників, значимими серед яких є соціально-демографічні особливості людини.

Установлено, що в літньому віці рівень психологічного благополуччя є невисоким, що може зумовлюватися труднощами у виявленні позитивних емоцій, зосередженістю на своїх недоліках, послабленням внутрішнього локусу контролю, погіршенням самооцінки та відсутністю адекватних засобів її компенсації, зниженням їхньої впевненості в собі, збільшенням відчуття безсилля, невірою у власну здатність щось змінити, нереалізованістю, втратою інтересу до життя, відсутністю задоволення ним, зосередженістю на вузькому соціальному просторі, бажанням змінити своє життя, але небажанням дійсно докладати для цього зусилля, негативним ставленням до змін, які в них відбуваються.

Психологічно благополучнішими в літньому віці є молодші особи, а також ті, хто має вищу освіту, працює й живе в містах, порівняно зі старшими особами й тими, хто має середню освіту, не працює та проживає в селищі. Наявність близьких стосунків, відкритість новому досвіду, відчуття спрямованості в житті визначають психологічне благополуччя літніх осіб, молодших за ві-

ком, а також тих, хто має вищу освіту, і тих, хто працює. Здатність керуватися власною думкою й протидіяти впливам оточення важливі в психологічному благополуччі молодших літніх осіб і тих, хто працює. Позитивне ставлення до себе зумовлює психологічне благополуччя літніх осіб із вищою освітою і тих, хто працює. Психологічне благополуччя останніх також визначається їхніми можливостями впливати на обставини свого життя. Задоволенішими своїм життям є літні особи, молодші за віком, і ті, хто проживає в місті. Рівень освіти і професійна зайнятість у цьому віці із задоволеністю життям не пов'язані.

У дослідженні психологічного благополуччя літніх осіб залишаються відкритими питання інших, психологічних і непсихологічних, чинників, які визначають таке благополуччя.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Каргіна Н.В. Психологічне благополуччя у часовому вимірі / Н.В. Каргіна // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»: зб. наукових праць. – Херсон, 2017. – Вип. 3. – Т. 1. – С. 73–77.
2. Коваленко О.Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти : [монографія] / О.Г. Коваленко. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – 456 с.
3. Коваленко О.Г. Психологічне благополуччя особистості: наукові підходи до обґрунтування / О.Г. Коваленко // East European Science Journal. – 2017. – № 4(20). – Part 2. – P. 68–74.
4. The challenge of defining wellbeing / [R. Dodge, A. Daly, J. Huyton, L. Sanders] // International Journal of Wellbeing. – 2012. – № 2(3). – P. 222–235.
5. Steptoe A. Psychological wellbeing, health and aging / A. Steptoe, A. Deaton, A.A. Stone // Lancet. – 2015. – Feb. 14. – P. 640–648.



УДК 159.922.76-056.49

## ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Корець А.М.,  
лікар-нарколог

Київська міська наркологічна клінічна лікарня «Соціотерапія»

У статті аналізуються особливості профілактично-корекційної роботи серед осіб юнацького віку з адиктивною поведінкою, які мають особливі потреби. Переважно акцентується увага на осіб з обмеженими психофізіологічними можливостями з такою адиктивною поведінкою, як наркоманія, тютюнопаління та алкоголізм. При цьому уточнено поняття «адиктивна поведінка» для цієї категорії осіб. Зважаючи на те, що корекція адиктивної поведінки проходить ускладнено для осіб юнацького віку з особливими потребами, актуалізується питання щодо дослідження її психологічних чинників і виявлення шляхів психокорекційного впливу.

**Ключові слова:** адиктивна поведінка, профілактика, корекція, особи юнацького віку з особливими потребами, наркотична залежність, алкоголізм.

В статье анализируются особенности профилактически-коррекционной работы среди лиц юношеского возраста с аддиктивным поведением, которые имеют особые потребности. Преимущественно акцентируется внимание на лица с ограниченными психофизиологическими возможностями с таким аддиктивным поведением, как наркомания, табакокурение и алкоголизм. При этом уточнено понятие «аддиктивное поведение» для этой категории лиц. Учитывая то, что коррекция аддиктивного поведения проходит затруднено для лиц юношеского возраста с особыми потребностями, актуализируется вопрос исследования ее психологических факторов и путей психокоррекционного влияния.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, профилактика, коррекция, лица юношеского возраста с особыми потребностями, наркотическая зависимость, алкоголизм.

Korets A.M. PREVENTION OF YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS ADDITIVE BEHAVIOR

The article analyzes the features of preventive and corrective work with young people with special needs addictive behavior. Mostly, attention is focused on people with limited psycho-physiological capabilities with such addictive behaviors as drug addiction, smoking and alcoholism. At the same time, the notion of “addictive behavior” for this category of people is clarified. Concerning the fact that the correction of addictive behavior is difficult for young people with special needs, the question of studying its psychological factors and ways of psychocorrectional influence is actualized.

**Key words:** addictive behavior, prevention, correction, juvenile faces with special needs, drug addiction, alcoholism.

**Постановка проблеми.** Проблеми адиктивної поведінки осіб юнацького віку з особливими потребами практично не досліджувалися. Психологічні механізми виникнення узалежнених форм поведінки в юнацькому віці вивчали Є. Ємельянова, В. Литвиненко, В. Москаленко, О. Сідун, Н. Пов'якель та інші. Ті чи інші позанормативні порушення як у психіці людини, так і в її фізичних обмеженнях зумовлюють деякі ускладнення порівняно зі звичайними людьми в корекції й лікуванні від цих залежностей. Виявлення, лікування та ізоляція адиктивно залежних осіб від підлітків є дійовим заходом профілактики поширення нездорових звичок серед молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Термін «адиктивна поведінка» (від англійської addiction – «хибна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність») запропонований В. Міллером у 1984 році для інтерпретації зловживання різними речовинами, які змінюють психіч-

ний стан. У вітчизняній наркологічній практиці цей термін поширений С. Кулаковим у 1989 році [1] та А. Личко у 1991 році [2] щодо означення зловживання індивідом наркотичними речовинами, а потім його зміст було доповнено й переведено в психолого-педагогічну практику.

Психологічні моделі формування залежних розладів представлені у вигляді «зсув мотиву на мету» (Б. Братусь) [3], концепції Ц. Короленка [4], концепції залежної особистості В. Менделевича [5].

Поняття адиктивної поведінки людини охоплює різні її типи: сюди входять наркотична залежність та алкоголізм, куріння, пристрасть до азартних ігор і надмірної їжі, а також гіперсексуальність. Таких осіб, які характеризуються вказаною поведінкою, живить потужна сила підсвідомості, і це додає їм такі якості, як непереборність, потягу, вимогливість, ненаситність та імпульсивна безумовність виконання. Адиктивна поведінка характеризується широким спек-

тром патології різної міри потягу – від поведінки, що граничить із нормальним, до важкої психологічної й біологічної залежності.

Вивчення поняття «адиктивна поведінка» показало, що це вид порушення адаптації, для якого притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних психоактивних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримки інтенсивних емоцій, унаслідок чого людина існує в нереальному світі. Вона не тільки не вирішує своїх проблем, а й зупиняється в особистісному розвитку, деградує.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз і визначення напрямів профілактично-корекційних заходів серед осіб юнацького віку з особливими потребами, які характеризуються адиктивною поведінкою.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасні досягнення психології [6] свідчать про те, що адиктивна поведінка молоді спричинена насамперед недостатністю внутрішніх ендорфінів у генах людини. Цей фактор може бути спричинений як спадковими чинниками, так і дією зовнішніх факторів. Переважаючи в клініці, наприклад, алкогольної й наркотичної залежності малокурабельні афективні порушення астено-депресивного регістру і психопатоподібна дефіцитарна симптоматика сприяють підтримці в активній і продуктивній фазі синдрому патологічного потягу і швидкому поверненню хворого до регулярного вживання психоактивних речовин чи алкоголю. Супутні алкоголізації та наркотизації генетично закладені ендогенні й набуті екзогенні радикали в калейдоскопічному ритмі змінюють патопластику й перебіг основних синдромів і симптомів адикції, роблячи їх непередбачувано атиповими, збоченими й патогенними.

До особливої групи ризику адиктивної поведінки належать особи юнацького віку з обмеженими психофізіологічними та фізичними можливостями, зокрема з затримкою психічного розвитку, і підлітки з порушенням інтелекту. Розглянемо стартові позиції зародження й формування адиктивної поведінки. Так, за даними дослідження [7], у молодших школярів із затримкою психічного розвитку чітко виражені ознаки ризику адиктивної поведінки, які характеризують інформаційний, оцінний і поведінковий компоненти установки до вживання психоактивних речовин, що дають підстави вважати цю категорію осіб групою підвищеного ризику некритичного залучення до вживання психоактивних речовин, а також формування адикції за комфортним типом.

Особливістю інформаційного компонента установки до вживання психоактивних речовин є розуміння наркогенного сенсу ситуацій, дій і речовин за недостатньої усвідомленості наслідків уживання. Оцінний компонент установки до психоактивних речовин характеризується неузгодженістю між негативною усвідомленою оцінкою споживачів психоактивних речовин і позитивним неусвідомлюваним ставленням до них. Поведінковий компонент відображає формування програми дій у наркогенних ситуаціях за наслідуванням, слабкість регуляції поведінки й брак прогнозування його наслідків. У молодших школярів із затримкою психічного розвитку відзначається велика вираженість таких ознак ризику девіантної поведінки, в тому числі адикції до психоактивних речовин: тривожності, імпульсивності, агресивності, конфліктності, незадоволеності потреби в спілкуванні, невротичних реакцій, що призводить до соціальної дезадаптації дітей і в несприятливих мікросоціальних умовах може становити основу формування комунікативної й компенсаторної моделі адикції.

Структура ризику адиктивної поведінки при затримці психічного розвитку більшою мірою визначена особистісними порушеннями на основі дизонтогенезу, на відміну від нормального психічного розвитку, за якого визначальну роль у формуванні адикції до психоактивних речовин відіграють середовищні фактори.

За результатами дослідження [7], профілактика адиктивної поведінки із застосуванням програми «Чарівна країна почуттів» сприяє зниженню ризику адиктивної поведінки в осіб із затримкою психічного розвитку, зменшенню вираженості адиктивних установок і посиленню антинаркотичних установок. Зростає усвідомленість їх ставлення до проблеми вживання психоактивних речовин, зростає їх здатність до прогнозування наслідків поведінки в наркогенних ситуаціях, що істотно знижує ризик некритичного залучення до вживання психоактивних речовин і може розцінюватися як фактор захисту. Тому після профілактичної роботи в них поліпшується ставлення до вчителів та однокласників, знижується вираженість дезадаптаційних симптомокомплексів, що відображають порушення у сфері міжособистісної взаємодії, що знижує ризик формування комунікативної моделі адиктивної поведінки. Зменшення агресивності, тривожності, асоціальності особистості, знижує ризик формування атактичної й компенсаторної моделі адиктивної поведінки.

Досить важливим для такої категорії осіб є формування здорового способу життя.



Аналіз опитування показав, що підліткам з інтелектуальною недостатністю складно сформулювати визначення поняття «здоров'я». У віковій групі 13–15 років більшість визначень зводилося до «зміцнення людини» (32%), «нічого не болить» (13%), а у віковій групі 15–18 років у більшості випадків ототожнювалися поняття «здоров'я» і «здоровий спосіб життя» – 40%. В обох вікових групах передусім ішлося про фізичне здоров'я. Отже, в бесідах із дітьми, які проводять лікар, увага надається лише фізичному здоров'ю, а не психічному й соціальному. Кількість таких серед опитаних – 36% хлопчиків і 7% дівчаток, які палять. Кількість таких хлопчиків із порушенням інтелекту трохи вища, ніж кількість їх у загальноосвітніх школах, але серед розумово відсталих дівчаток тих, які палять, кількість незначна [8].

Проаналізуємо, як саме формується в цій категорії осіб залежність від тютюнопаління. Так, 37% розумово відсталих хлопчиків і дівчаток уперше пробували палити у віці 12–13 років, але поодинокі спроби відзначені в хлопчиків у віці 6–8 років. Основним мотивом захоплення паління були пустощі (у 54% хлопчиків і 47% дівчаток), наступним домінуючим мотивом паління є наслідування (у 21% хлопчиків і 41% дівчаток). Почали палити з цікавості 12% дівчаток і 4% хлопчиків, а мотив паління з бажання здаватися дорослішими відзначений лише в хлопчиків (11%). Серед найбільш поширених місць паління хлопчики назвали вулицю (59%) і школу (31%), а дівчатка – вулицю (66%) і будинок друзів (24%) [8].

Для більшості опитаних розумово відсталіх осіб юнацького віку видається малопереконливою й та інформація, яку вони отримують у формі лекцій (34%), кінофільмів (77%), самостійного читання санітарно-освітньої літератури (21%). Як правило, така інформація адресована учням шкіл, а тому вона виявляється неадекватною рівнем сприйняття для розумово відсталіх школярів. Інформацію про наркотики школярі з розумовою відсталістю отримують переважно із засобів масової інформації – 64% опитаних. Дуже незначна кількість опитаних називають учителів як джерело інформації (8%), проте друзів указують 26% дітей. Роль педагогів і батьків щодо правильного розуміння одержуваної розумово відсталіми підлітками інформації дуже низька. Відсутність думки батьків щодо проблеми наркотиків і недостатня інформація, що надається педагогами, негативно позначаються на формуванні правильного ставлення до наркотиків у розумово відсталіх підлітків.

Наявність інтелектуального дефекту істотно ускладнює процес формування соціально-нормативної поведінки, підвищує ймовірність адиктивних виявів у поведінці підлітків. Складність патогенезу порушень поведінки розумово відсталіх підлітків необхідно враховувати фахівцям під час організації роботи із цією категорією осіб [9]. Більшість розумово відсталіх підлітків агресивні до оточуючих, поведуться дещо вороже стосовно однолітків, рухливі, мають нестійку увагу, відволікаються, афективно збудливі, мають жваві емоційні реакції та мовні порушення, комунікативні навички в них не сформовані, мову під час звернення розуміють у межах побутової ситуації; тримаються вільно, фізичний розвиток слабкий.

Ризикованим є критичний вік підлітків і юнаків щодо формування адиктивної поведінки. За результатами дослідження [8], 40,9% підлітків уперше пробували палити у віці 11–13 років. Поодинокі спроби паління відзначені в хлопчиків у 6–7 років. Перше знайомство з алкоголем у більшості респондентів (54,5%) відбулося у віці 13–14 років.

Серед мотивів залучення до паління та алкоголю в анкеті були такі варіанти відповідей: а) з пустощів; б) із цікавості; в) за прикладом інших; г) через бажання здаватися дорослішими. Домінуючим при цьому було паління та вживання алкоголю із цікавості (50,0% хлопчиків і 37,5% дівчаток), наступним значущим мотивом – через наслідування (28,5% хлопчиків і 37,5% дівчаток). Почали палити й уживати алкоголь із пустощів 25,0% дівчаток і 7,1% хлопчиків. Мотив паління і вживання алкоголю з бажання здаватися дорослішими відзначений тільки в хлопчиків (14,3%).

Більшість опитаних усвідомлюють шкідливість паління й уживання алкоголю (71,4% хлопчиків і 75,0% дівчаток), але багато з них вважають, що інформація про це перебільшена (відповідно, 42,8% і 37,5%). У 14,3% хлопчиків і 25,0% дівчаток з'являлися потреба та бажання відмовитися від паління, але безуспішно [8].

Незначна кількість підлітків (18,2%) вважають, що є безпечні наркотики. При цьому більшість підлітків не розуміють поділу наркотиків за рівнем впливу на організм і вважають їх небезпечними рівною мірою.

Виявлено, що основну інформацію про психоактивні речовини (психотропні речовини, наркотичні засоби) підлітки отримують із засобів масової інформації (54,5%), від друзів (27,3%), педагогів (13,6%), від батьків (4,5%). Для більшості підлітків видається малопереконливою ін-

формація, яку вони отримують у формі лекцій (31,8%), кінофільмів (45,4%), самостійного читання санітарно-освітньої літератури (22,7%).

Значна кількість осіб юнацького віку (59,1%) вважають, що прийом психоактивних речовин не заважає нормальному функціонуванню людини в суспільстві, що свідчить про високий ступінь ризику наслідування таким підлітком поведінки адиктив. Навпаки, переконання підлітків (31,8%) в неможливості нормального функціонування адикта в соціумі є потужною профілактикою зловживання психоактивними речовинами.

Узагальнюючи результати наукових джерел і наших досліджень, можна дійти висновку, що переважно особи юнацького віку з розумовою відсталістю мають несформованість негативного ставлення до паління, алкоголю, наркотичних речовин; відсутність знань про вплив психоактивних речовин на організм людини; відсутність здатності логічно простежити, до яких наслідків може призвести вживання психоактивних речовин. Усе це дає підстави вважати цю категорію осіб групою підвищеного ризику щодо адиктивної поведінки. Адиктивна поведінка мікросоціального оточення в більшості цих осіб також не сприяє становленню негативного ставлення до психоактивних речовин.

Авторами дослідження [10] експериментально доведено ефективність системи психологічної корекції, спрямованої на нівелювання негативних виявів психоорганічного синдрому, зумовленого переважно наркоманією та алкоголізмом, у структурі комплексного психолого-педагогічного впливу, що сприяє ефективності процесу розвитку пізнавальної й емоційної сфери, позитивно впливає на формування особистості дітей із психоорганічним синдромом.

Заслугує на увагу розроблений у [10] алгоритм упровадження психолого-синергетичної технології корекції адиктивної поведінки осіб юнацького віку, яка може бути корисною й для тієї категорії, хто має обмежені психофізіологічні та фізичні можливості. Він включає такі етапи:

- мотиваційний – активізація бажання батьків активно долучатися до розроблення стратегії й технології самодопомоги, що здійснюється через комунікацію;

- концептуальний, де внаслідок усталеного психотерапевтичного альянсу закладається мета і прийняття власної відповідальності батьків за процес перетворень і позитивних змін;

- адаптивний – поява соціально-психологічної адаптації через установлення

постійного зворотного зв'язку та зближення цілей між усіма членами родини, між ними й фахівцями, а також між ними та соціальними структурами, з якими вони взаємодіють (у режимі психокорекційних і психотерапевтичних занять);

- творчий, де відбувається поява здатності прилаштовуватися до змін обставин і креативно використовувати контекст ситуації задля реалізації визначеної стратегії розвитку дитини;

- генералізація сформованих умінь і набутих навичок у життєдіяльність;

- моніторингово-перспективний етап – оцінювання успішності розвитку та подальше планування з орієнтиром на бажані результати, урахуванням можливих ризиків, а також нових внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Головну роль у профілактиці такої адиктивної залежності, як алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія, повинна відігравати школа, оскільки тут підлітки проводять більшу частину часу й саме в ній формуються стандарти поведінки. Особливе місце відводиться керівнику програми, який володіє методикою активних форм навчання, однією з яких є критичне мислення.

Саме нові форми навчання допоможуть 13–14-річним підліткам зрозуміти, що вони відповідальні за власну поведінку, навчать мислити, критично приймати рішення, які базуються на сформованих моральних цінностях і переконаннях. Для підлітків 10–15 років потрібна правдива інформація, сильна мотиваційна основа, щоб запобігти вживанню речовин, які формують адиктивну залежність. Так, наприклад, алкоголь у вигляді вина й пива є, мабуть, найдавнішими засобами сп'яніння. Після появи міцних напоїв загострювалися фізичні та психічні наслідки вживання алкоголю.

Щоб відмежувати неповнолітніх від впливу дорослих, які втягують їх до тютюнопаління, пияцтва, наркоманії, законами нашої країни передбачена низка спеціальних заходів. Аморальна, антигромадська поведінка батьків, паразитичний спосіб життя й шкідливий вплив на дітей можуть спричинювати позбавлення батьківських прав, яке здійснюється в судовому порядку за заявою державної або громадської організації, одного з батьків або опікуна дитини чи за позовом прокурора.

Під час лікування залежності в осіб юнацького віку з вадами розумового розвитку доцільно розкласти терапію на потенційно ефективні втручання в такій логічній послідовності, за якої пацієнт може отримати максимальну користь від цього. Дуже поширена при цьому так звана «крокова



модель», згідно з якою пацієнту пропонують втручання, що потребує мінімального напруження, яке, можливо, дає позитивний результат. Лише в тих випадках, коли воно недостатньо ефективно, можна перейти до більш тривалого й більш інтенсивного втручання.

При цьому дуже важливо, щоб спочатку запропонована терапія та подальша реабілітація вибирались після ретельного аналізу й довірливої бесіди з пацієнтом. Головною потребою є розширена, бажано структурована й у будь-якому випадку багатомірна діагностика. За цієї діагностики потрібно розглянути такі аспекти й виміри: рівень розумового розвитку, тривалість і тяжкість залежності, історія попередніх лікувань, ступінь мотивації, соціальне оточення, соматичний стан пацієнта й наявність психічних розладів, які виникли внаслідок алкоголізму чи вживання психотропних речовин або наркотичних засобів. Можна стверджувати, що в осіб юнацького віку з вадами розумового розвитку адитивний стан виникає значно раніше, ніж у звичайних людей, і призводить до розвитку тяжких форм залежності, що потребує тривалого та поетапного лікування й психосоціальної реабілітації.

Важливе значення в психопрофілактиці та психокорекції адитивної поведінки відводиться методам арт-терапії в широкому розумінні (терапії творчим самовираженням). Одним із пріоритетів методів арт-терапії в профілактиці, корекції й реабілітації адитивів є те, що ці методи базуються на невербальному вираженню почуттів, що забезпечує більш вільне розкриття пацієнтами свого внутрішнього світу, високий рівень їхньої психологічної захищеності й комфорту в процесі занять, порівняно з вербальною психотерапією.

Фізична культура, спорт, заняття в гуртках, бібліотеках, правильна організація вільного часу, цікавого й змістовного відпочинку – усе це, зрозуміло, протистоїть розвитку шкідливих звичок і насамперед звичкам до вживання алкоголю, психотропних речовин і наркотичних засобів. Тут спрацьовує ефект позитивного заміщення шкідливих звичок. Ледарство, неробство, нудьга, навпаки, найбільш сприятливий ґрунт для їх формування.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, всі рекомендації, знання про спосо-

би, здоров'язберігаючі технології не будуть затребувані в осіб юнацького віку з особливими потребами без вирішення питання формування мотивації до такої поведінки. Тому під час розроблення та корекції освітніх програм необхідно враховувати наявний у них рівень культури здоров'я. Необхідно підвищити активність учителів і батьків у профілактиці адитивної поведінки розумово відсталих підлітків, проводити з ними бесіди про шкідливість тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотиків. Ця робота повинна бути системною в чіткій взаємодії наркологів, психологів і вчителів, базуватися на спільно розробленій програмі колективного впливу з урахуванням рівня й виду психофізіологічних обмежень особи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кулаков С.А. Основы психосоматики / С.А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2003. – 288 с.
2. Личко А.Е. Подростковая наркология: Руководство / А.Е. Личко, В.С. Битенский. – Л. : Медицина, 1991. – 304 с.
3. Братусь В.С. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма / В.С. Братусь, П.И. Сидоров. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 143 с.
4. Короленко Ц.П. Аддитивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П. Короленко // Обзор психиатрической и медицинской психологии. – 1991. – № 1. – С. 8–15.
5. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство / В.Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 592 с.
6. Гусева Н.А. Профилактика аддитивного поведения младших школьников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.04 / Н.А. Гусева. – СПб., 2003. – 70 с.
7. Бурмака Н.П. Психологічні чинники формування алкогольної адитивної поведінки у підлітків та юнацтва : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.04 / П.Н. Бурмака. – К. : КНУ, 2003. – 18 с.
8. Алпатова Н.С. Социологическое исследование проблемы аддитивного поведения среди учащихся школы-интерната VIII вида / Н.С. Алпатова, Е.П. Хвастунова, Т.В. Варфоломеева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.
9. Клиническая психотерапия в наркологии / под ред. Р.К. Назырова, Д.А. Федоряки, С.В. Ляшковой. – СПб. : НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2012. – 448 с.
10. Клименко І.С. Особливості діагностики та корекції розвитку дітей молодшого шкільного віку з психоорганічним синдромом : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І.С. Клименко. – К. : Інститут соціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук, 2016. – 18 с.



УДК 159.923.2-053.6:316.42

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АСПЕКТІВ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПІД ЧАС ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН

Краєва О.А., к. психол. н.,  
старший викладач кафедри практичної психології  
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті здійснено практичний розгляд психологічних характеристик «Я-концепції», наведено емпіричні результати дослідження психологічних аспектів зазначеної категорії з урахуванням виокремлення в її структурі таких дефініцій: «Я-реальне», «Я-ідеальне», стану протиріч між «Я-реальним» – «Я-ідеальним»; «Я-невизначене» («Я-латентне»), «Я-позитивне», «Я-негативне», стану вибору між «Я-позитивним» – «Я-негативним»; акцентування психологічного стану на етапі кризи ідентичності підліткового віку в період трансформаційних суспільних змін.

**Ключові слова:** акцентування психологічного стану, ідентичність, криза ідентичності, підлітковий вік, психологічні аспекти «Я-концепції», стан вибору «Я-позитивне» – «Я-негативне», стан протиріч «Я-реальне» – «Я-ідеальне», суперечності «Я-образу», «Я-ідеальне», «Я-концепція», «Я-невизначене» («Я-латентне»), «Я-негативне», «Я-позитивне», «Я-реальне».

В статье представлен практический анализ психологических характеристик «Я-концепции», приведены эмпирические результаты исследования психологических аспектов указанной научной категории с учетом выделения в ее структуре следующих дефиниций: «Я-реальное», «Я-идеальное», состояния противоречий между «Я-реальным» – «Я-идеальным»; «Я-неопределенное» («Я-латентное»), «Я-положительное», «Я-отрицательное», состояние выбора между «Я-положительным» – «Я-отрицательным»; акцентирование психологического состояния на этапе кризиса идентичности подросткового возраста в период трансформационных изменений общества.

**Ключевые слова:** акцентирование психологического состояния, идентичность, кризис идентичности, подростковый возраст, психологические аспекты «Я-концепции», состояние выбора «Я-положительное» – «Я-отрицательное», состояние противоречий «Я-реальное» – «Я-идеальное», противоречия «Я-образа», «Я-идеальное», «Я-концепция», «Я-неопределенное» («Я-латентное»), «Я-негативное», «Я-положительное», «Я-реальное».

### Kraieva O.A. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ASPECTS OF “SELF-CONCEPT” IN STRUCTURE OF PERSONALITY OF TEENS DURING TRANSFORMATION CHANGES

By author is carried out practical consideration of psychological descriptions of “Self-concept”, empirical results over of research of psychological aspects of the marked category are given into account a selection in its structure of following definitions: “Real-Self”, “Ideal-Self”, to the state of contradictions between “Real-Self” – “Ideal-Self”; “Self-Uncertain” (“Self-Latent”), “Self-Positive”, “Self-Negative”, to the state of choice between “Self-Positive” – “Self-Negative”; accenting of the psychological state is on the stage of crisis of identity of teens in the period of transformation social changes. It is marked in the offered article, that conflict between the realized and unrealized identities of teen in a juvenile period 13–14, it appears in oscillation of constituents of “Self-Image” of teen, certain substantial inconsistency his modalities; experiencing of the tension related to the problem of search of own “Self”; to importance and absence of contradictions of “Real-Self” from “Ideal-Self”, that in turn can come forward as psychological indexes of crisis of identity. Next to presentation of practical results of empiric research of the marked aspects, theoretical generalization of fact of equality of concept “identity” is carried out personalities in certain cases to the concept “Self-Concept”.

**Key words:** accenting of the psychological state, adolescence, “Ideal-Self”, identity, conflicts of “Self-Image”, crisis of identity, psychological aspects of “Self-concept”, “Real-Self”, state of choice of “Self-Positive” – “Self-Negative”, state of contradictions of “Real-Self” – “Ideal-Self”, “Self-concept”, “Self-negative”, “Self-positive”, “Self-uncertain” (“Self-Latent”).

**Постановка проблеми.** Проблема теоретичного дослідження та практичної констатації даних, пов'язаних із аналізом аспектів «Я-концепції» в структурі особистості підлітка під час трансформаційних змін, набуває суттєвого значення в контексті визначення складників зазначеної категорії в науковому взаємозв'язку з поняттям

«ідентичність», а саме психологією ідентичності підлітка.

Ураховуючи окреслену проблематику теми статті, на наш погляд, необхідно поряд із наведеним нижче емпіричним аналізом, торкнутися теоретичних узагальнень у науковій парадигмі щодо стану дефініцій «Я-концепції» в розумінні понять, ціл-



ковито схожих за суттєвим психологічним наповненням і змістом, але різних за контекстуальним визначенням. Існує декілька теоретичних напрямів, які по-різному підходять до визначення та розуміння як «Я-концепції», так й ідентичності.

У деяких наукових випадках ідентичність може певною мірою виявлятися тотожною поняттю «Я-концепція» або ж виступати її елементом. Подекуди з контексту вбачаємо різницю в сприйнятті зазначених понять.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Перші теоретичні розробки в галузі «Я-концепції» належали У. Джеймсу, за яким вона являє собою «потік свідомості», почуття власної наступності, неповторності. Згідно з ученим, відбувається розмежування пізнавального «Я» (як суб'єкта) й емпіричного «Я» (як об'єкта), що становить зміст свідомості. Дослідник розрізняв фізичне «Я», соціальне «Я», духовне «Я», чисте «Я» (екзистенцію). Духовне «Я» містило, відповідно до міркувань науковця, «Я-концепцію», тоді як соціальне «Я» являло собою сукупність соціальних ролей [2, с. 47].

Проблема «Я-концепції» розглядалася наступним ученим – Е. Еріксоном – крізь призму Его-ідентичності як результат поєднання діючого «Я» (Его) та рефлексивного «Я» («Я-концепції»), що давало змогу поєднати зазначені дефініції в єдине поняття як продукт певної культури, що виникає на біологічній основі та визначається особливостями культури, можливостями індивіда.

Джерелом Его-ідентичності, за Е. Еріксоном, виявлялося «культурно значуще досягнення». Ідентичність Его (або «Я-концепція») індивіда виникала в процесі інтеграції окремих ідентифікацій, що сприяло важливості факту спілкування з дорослими в дитинстві, оскільки саме вони поставали певними ідентифікаційними взірцями [5, с. 89].

Особливо складним був перебіг процесу розвитку Его-ідентичності (або «Я-концепції») в підлітковий період. Тому вчений приділяв особливу увагу кризі ідентичності та її «розмитості» в зазначеному віці. Е. Еріксон визначав Его-ідентичність як «суб'єктивне почуття безпосередньої самототожності», що заряджає особу психічною енергією [5, с. 101].

За К. Роджерсом, «Я-концепція» особистості поставала організованим гештальтом, складеним зі сприйнятих властивостей «Я» у взаємодіюванні з іншими, з різноманітними аспектами життя [7, с. 196]. В ідеалі досліджуване поняття ґрунтувалося на підставі переживання й досвіду особистості.

Ідентичність і її механізми науковцями подекуди досліджуються в беззаперечному взаємозв'язку не лише з категорією «Я-концепції», а й самосвідомості, «Я-образу» та самості.

Тому для цілісного уявлення проблеми взаємозумовленості досліджуваних дефініцій важливо прослідкувати психологічні особливості «Я-концепції» особистості через її «Я-образ» на етапі зміни і становлення ідентичності (Р. Бернс, М.Й. Борішевський, Е. Еріксон, І.С. Кон, Г.С. Костюк, В.В. Столін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова).

Дослідник Р. Бернс, по-перше, розумів «Я-концепцію» як сукупність настанов стосовно себе й виокремлював у її структурі три компоненти: «Я-образ» як уявлення індивіда про себе; самооцінку – афективну оцінку уявлення; потенційну поведінкову реакцію – конкретні дії, які можуть бути викликані «Я-образом» і самооцінкою [8, с. 41].

За Р. Бернсом, «Я-концепція» – це сукупність установок на «себе» через реальне «Я» (яким підліток постає перед собою, яким бачить себе в теперішній момент), ідеальне «Я» (яким він поставив собі за мету стати або те, до чого несвідомо прагне, про що мріє), дзеркальне «Я» (зберігає уявлення про те, що думають, як сприймають його інші). Усе зазначене проходить крізь фізичне, соціальне, розумове, емоційне «Я». Ідеальне «Я» виявляється основним збудником, рушійною силою поведінки підлітка та орієнтиром його особистісного зростання.

На думку Ю.А. Белякової, «Я-концепція» – це система установок стосовно себе; це, так би мовити, ідентичність Его або особистісна ідентичність індивіда, що являє собою сукупність самовизначень чи образів «Я» [1, с. 36].

Отже, характерними рисами «Я-концепції» є те, що вона, по-перше, завжди зберігає якості цілісної системи; символізує головну частину свідомого досвіду індивіда, визначається та приймається свідомістю; по-друге, доступна усвідомленню, хоча не обов'язково є усвідомлюваною.

Згідно з нашою думкою, проблема ідентичності безпосередньо пов'язана з проблемою можливості існування єдиного, послідовного «Я» особистості, що поєднується в різні складники «Я-образу» і становить модальність «Я-концепції» особистості.

У науковій роботі І.С. Кона [4, с. 30] ідентичність презентується у вигляді специфічного образу «Я», який включає ставлення до себе, усвідомлення й самооцінку окремих якостей, властивостей. У цій системі зазначається декілька вимірів: ступінь когнітивної складності, послідовності,

стійкість, за якими можна визначити рівень розвитку досліджуваної нами ідентичності. Паралельно, розглядаючи ідентичність із позиції трьох модальностей індивіда, вчений виділяє такі її типи: психофізіологічна ідентичність, соціальна та особиста (Его-ідентичність), яка усвідомлює себе як «Самість» [4, с. 30].

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури доводить, що ідентичність як певна умовна однаковість, схожість, однакості суб'єкта в часі та просторі цілковито забезпечує весь спектр уявлень про власне «Я», а отже, й вирізняє унікальний «Я-образ» особистості в складі «Я-концепції», що транслює постійність, тотожність собі під час соціальних і особистісних змін, пов'язаних як із навколишнім середовищем, так із власними поглядами, установками, переконаннями, можливостями.

У межах представлення нами емпіричних результатів дослідження інтерес поряд із проблемою ідентичності викликає, по-перше, положення про складники «Я-концепції», такі як «Я-реальне» та «Я-ідеальне» (досліджувані свого часу Р. Бернсом, К. Левіним, К. Роджерсом, З. Фройдом); по-друге, аспект заглиблення суперечностей між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» «Я-концепції» підлітка на етапі кризи ідентичності, за рахунок чого ми намагаємося наблизитися до розуміння феномена ідентичності та складників кризи ідентичності особистості підлітка в один із непростих сучасних трансформаційних періодів життєвіття.

**Постановка завдання.** Завдяки практичному аналізу проблеми «Я-концепції» в структурі особистості підліткового віку, виявленню емпіричним шляхом психологічних аспектів з урахуванням виокремлених її складників, суперечностей «Я-образу» (між «Я-реальним» та «Я-ідеальним»), акцентуванню психологічного стану робимо спробу наблизити наукову думку до кращого розу-

міння феномена ідентичності й пов'язаної з нею кризи ідентичності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтерпретація, зокрема її кількісний і якісний аналіз, емпіричного дослідження окресленої проблематики здійснювалася нами у двох репрезентативних підліткових групах за допомогою наступного психодіагностичного інструментарію: методики М. Куна й Т. Макпартленда «Хто Я?» [3], спрямованої на виявлення неусвідомлених психологічних аспектів «Я-концепції», та методики «Автопортрет», розробленої Р. Бернсом (інтерпретованої О.С. Романовою й О.Ф. Потьомкіною) [6], спрямованої для вивчення суперечностей «Я-образу» (між «Я-реальним» і «Я-ідеальним»), акцентування психологічного стану на етапі кризи ідентичності підліткового віку.

**Емпіричний аналіз психологічних аспектів «Я-концепції».**

*Психологічні аспекти «Я-концепції»* досліджувалися нами з урахуванням виокремлення в структурі «Я-концепції» таких категорій: «Я-позитивне», «Я-негативне», стану вибору між «Я-позитивним» – «Я-негативним», «Я-невизначеним» («Я-латентним») (див. таблицю 1).

За отриманими результатами, ми оцінювали масштаби і вміст неусвідомлених показників «Я-концепції» підлітків на етапі кризи ідентичності. Одержані дані засвідчили, що серед двох досліджуваних груп рівня статистичної значущості за  $\phi$ -кутовим перетворенням Фішера не виявлено.

Так, перша категорія – «Я-позитивне» – вказувала, що зображений образ обома підлітковими групами малюється та сприймається як позитивний (46% і 49% підлітків). Варто зауважити на незначне статистичне незначуще підвищення позитивної репрезентації індивіда з віком.

Наступним аспектом «Я-концепції» підлітків, наведеним у таблиці 1, виокремлюється «Я-негативне», за яким малюнок несе

Таблица 1

**Психологічні аспекти «Я-концепції»**

Категорії «Я»	Психологічні аспекти «Я-концепції»						$\phi_{\text{емп}}$
	підлітки 13 років		підлітки 14 років		загальна кількість		
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	
«Я-позитивне»	36	46	44	<b>49</b>	80	48	0,413
«Я-негативне»	20	26	22	25	42	25	0,135
стан вибору	6	<b>8</b>	4	5	10	6	0,864
«Я-латентне»	16	<b>20</b>	19	<b>21</b>	35	21	0,123
Усього	78	100	89	100	167	100	

Примітка:  $\phi_{\text{емп}} < \phi_{\text{крит}}$  ( $p \leq 0,05$ ),  $\phi_{\text{крит}} = \{1,64 (p \leq 0,05), 2,31 (p \leq 0,01)\}$ .



емоційно-негативне забарвлення, виявлене у 25,5% підлітків обох груп.

За отриманими результатами, виокремлюється категорія – стану вибору між «Я-позитивним» і «Я-негативним», коли підліток наче вагається з визначенням власного «Я», що й утілюється в його зображенні, або певного змісту підпису під малюнком. Цей стан (8% і 5%) свідчить, що підлітки знаходяться на роздоріжжі з усвідомленням своєї «Я-концепції», потребують суттєвої психологічної допомоги у визначенні власної ідентичності на етапі кризи. Крім вищевказаних категорій, відзначаємо «Я-невизначене» («Я-латентне»), притаманне 20,5% підлітків, що характеризується утрудненнями, пов'язаними з індивідуальністю малюнка.

Отже, з отриманих результатів узагальненню підлягає саме «Я-латентне» (виявлене у 20% вибірки), яке може вказувати на стан мораторію, пов'язаного з переживанням кризи ідентичності в трансформаційний період.

Отже, отриманий нами результат за невербальною формою методики виявив *неусвідомлені показники кризи ідентичності підлітків* тринадцяти й чотирнадцяти років, такі як нецілісність реалістичного зображення «Я-образу» (39,5%) підлітків і «Я-невизначене» («Я-латентне») (20,5%), що нами пов'язується з кризою вибору, а отже, й кризою ідентичності.

**Емпіричний аналіз суперечностей «Я-образу» («Я-реальне» – «Я-ідеальне»).**

Наступний етап інтерпретації результатів емпіричного дослідження за методикою «Автопортрет» передбачав наближення до розуміння й аналізу суперечностей «Я-образу», а саме між «Я-реальним» і «Я-ідеальним».

З одержаних результатів емпіричного вивчення, які наведені в таблиці 2, зображення 56% тринадцятирічних відрізняється значними суперечностями між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» порівняно з 44% чотирнадцятирічних. Значні суперечності вказують на психологічне напруження та дискомфорт у структурі особистості на момент визначення з власним «Я» на етапі переживання кризи ідентичності.

Незначні суперечності між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», виявлені нами в 36,5% підлітків обох груп, характеризують індивідів, які значно краще усвідомлюють власний «Я-образ», його незначні суперечності, прагнуть призвести своє «Я-реальне» до його «Я-ідеального» зразку.

Значущі статистично достовірні дані за відсутністю суперечностей «Я-образу», розцінені нами як показник кризи ідентичності, з віком підвищуються й досягають у чотирнадцятирічних 19%\*, на противагу 8%\* у тринадцятилітніх ( $p \leq 0,05$ ).

Підвищення цього показника свідчить про неузгодженість модальностей між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» значною мірою саме в підлітків чотирнадцяти років і вказує на складний перебіг кризи, коли особа плутається з визначенням «Я-образу» в межах згаданих категорій.

Таблиця 2

### Суперечності «Я-образу» (між «Я-реальним» і «Я-ідеальним»)

Параметри суперечностей	Суперечності «Я-образу»				$\Phi^*_{\text{емп}}$
	підлітки 13 років		підлітки 14 років		
	Абс	%	Абс	%	
значні суперечності	<b>39</b>	<b>56</b>	33	44	1,331
незначні суперечності	25	36	<b>27</b>	<b>37</b>	0,096
відсутність суперечностей	<b>6*</b>	<b>8*</b>	<b>14*</b>	<b>19*</b>	<b>1,829</b>
Усього	70	100	74	100	

Примітка:  $\Phi^*_{\text{емп}} > \Phi^*_{\text{крит}}$  ( $p \leq 0,05$ )  $\Phi^*_{\text{крит}} = \{1,64 (p \leq 0,05), 2,31 (p \leq 0,01)\}$ .

Таблиця 3

### Акцентування психологічного стану

Параметри	Акцентування психологічного стану				$\Phi_{\text{емп}}$
	підлітки 13 років		підлітки 14 років		
	Абс	%	Абс	%	
«Я-реальне»	30	<b>43</b>	30	41	0,288
«Я-ідеальне»	18	26	21	<b>28</b>	0,366
«Я-фантастичне»	22	<b>31</b>	23	<b>31</b>	0,042
Усього	70	100	74	100	

Примітка:  $\Phi_{\text{емп}} < \Phi_{\text{крит}}$  ( $p \leq 0,05$ ),  $\Phi_{\text{крит}} = \{1,64 (p \leq 0,05), 2,31 (p \leq 0,01)\}$ .

За теоретичним узагальненням, неузгодженість «Я-образу» підлітка, а саме його «Я-реального» з «Я-ідеальним», є одним із показників кризи ідентичності підліткового віку, за отриманими результатами методики, виявляється як у значних суперечностях, так й у відсутності розбіжностей у зображеннях респондентів указаних модальностей.

Отже, виявлене підвищення (19%<sup>+</sup>) неузгодженості модальностей «Я-образу» підлітків чотирнадцяти років свідчить про переживання напруження, пов'язаного з проблемою пошуку власного «Я» ( $p \leq 0,05$ ) на етапі кризи ідентичності.

#### **Емпіричний аналіз акцентування психологічного стану.**

Наступним досліджуваним показником було акцентування психологічного стану: «Я-реального», «Я-ідеального», «Я-фантастичного» – підлітків двох досліджуваних груп у трансформаційний період.

Одержані нами емпіричні результати, наведені в таблиці 3, не виявляють достовірно значущих відмінностей серед показників двох підліткових груп. Натомість, за узагальненими даними, 42% підлітків обох груп у малюнках надають перевагу акцентуванню «Я-образу», зображеному в реальності – «Я-реальному».

Підсвідомість 31% підлітків, за результатами, акцентується на фантастичних сторонах образу «Я» – «Я-фантастичному». Цей факт свідчить про намагання підлітків цієї групи не звертати увагу на висунуту часом потребу в самовизначенні на момент зміни соціальних ролей на етапі кризи та намагання усунути від потреби вирішення питання, пов'язаного із самовизначенням.

Отже, значущих відмінностей за параметром акцентування психологічного стану серед підлітків двох досліджуваних груп нами не виявлено. Натомість незначні відмінності свідчили про підвищення психологічного акцентування «Я-образу» підлітків чотирнадцяти років (28%) на власній ідеальній формі – «Я-ідеальне».

Актуальність для підлітків обох груп стану «Я-реального» (42%) пояснюється зміною акценту психіки вказаної вікової категорії на власний внутрішній світ, розвитком рефлексії «Я» (рефлексивної свідомості) на етапі перебігу кризи ідентичності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, з отриманих емпіричних шляхом результатів можемо зробити висновок, що конфлікт між усвідомленою та неусвідомленою ідентичностями особистості в підлітковий період 13–14 років на тлі суспільних трансформацій, за результатами дослідження за обраним психодіагностичним інструментарієм, виявляється не лише в коливанні «Я-образу» осіб досліджуваних підліткових груп, неузгодженості модальностей «Я-концепції», переживанні напруження, пов'язаного з проблемою пошуку «Я», а й у вельми великій значності й відсутності суперечностей «Я-реального» з «Я-ідеальним», що, за нашим теоретичним узагальненням, є важливими складниками кризи ідентичності.

Окрім зазначеного, дослідження психологічних аспектів «Я-концепції» наближає до наукового розуміння феномена ідентичності особистості підліткового віку, її кризових складників у складний трансформаційний період.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Белякова Ю.А. Аналіз поглядів і становлення теорії Я-концепції особистості / Ю.А. Белякова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2005. – Т. XII. – Вип. 3. – С. 35–43.
2. Джеймс У. Принципы психологии / У. Джеймс. – М. : Наука, 1993. – 423 с.
3. Иващенко А.В. Методики изучения Я-концепции личности / А.В. Иващенко, В.С. Агапов, Н.В. Барышникова. – М. : МГСА, 2000. – 265 с.
4. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – № 3. – С. 25–39.
5. Корчевина О.В. Проблема становления, розвитку, формування та змін «Я-концепції» особистості / О.В. Корчевина // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2004. – 448 с.
6. Романова Е.С. Графические методы психологической диагностики / Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. – М. : Дидакт, 1991. – 164 с.
7. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб : Питер, 2000. – 608 с.
8. Шевченко З.В. Криза ідентичності як деструктивний прояв індивідуалізму: соціально-філософський аналіз / З.В. Шевченко // Вісник Черкаського університету. Серія «Філософія». – Черкаси, 2007. – Вип. 106. – С. 37–46.



УДК 37.018.1:159.923.2:305-053.6

## ВПЛИВ СТРАТЕГІЙ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ҐЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКА

Логвінова Д.В., к. психол. н.,  
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

У статті висвітлюються результати теоретичного та експериментального дослідження впливу домінуючих стратегій батьківського виховання на розвиток ґендерних характеристик дівчат- і хлопців-підлітків. Проаналізовані відмінності в материнському та батьківському підходах до процесу виховання дівчат і хлопців, а також зв'язки між показниками домінуючих стратегій виховання й особливостями ґендерного самовизначення підлітків. Висунуте нами припущення стосовно зумовленості ґендерного самовизначення підлітків-дівчат і хлопців виховними тактиками батьків підтверджено. Серед стратегій виховання з боку матері дівчата більшою мірою виокремлювали позитивний інтерес, з боку батька – непослідовність; хлопці оцінювали виховний процес через директивні практики як матері, так і батька. Отримані результати також довели, що вплив виховних стратегій батьків яскравіше виявляється у виборці хлопців, ніж дівчат.

**Ключові слова:** підлітковий вік, статеві відмінності, стилі батьківського виховання, сімейне виховання, ґендерна ідентичність, ґендерні характеристики.

В статье освещаются результаты теоретического и экспериментального исследования влияния доминирующих стратегий родительского воспитания на развитие ґендерных характеристик девочек- и мальчиков-подростков. Проанализированы различия в материнском и отцовском подходах к процессу воспитания детей разных полов, а также связи между показателями доминирующих стратегий воспитания и особенностями ґендерного самоопределения подростков. Выдвинутое нами предположение об обусловленности ґендерного самоопределения подростков девушек и мальчиков воспитательными тактиками родителей нашло свое подтверждение. Среди стратегий воспитания со стороны матери девочки в большей степени выделяли положительный интерес, со стороны отца – непоследовательность; мальчики оценивали воспитательный процесс через директивные практики как матери, так и отца. Полученные результаты также показали, что влияние воспитательных стратегий родителей ярче проявляется в выборке мальчиков, чем у девочек.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, половые различия, стили родительского воспитания, семейное воспитание, ґендерная идентичность, ґендерные характеристики.

### Logvinova D.V. INFLUENCE OF PARENTAL BRINGING UP STRATEGIES ON THE DEVELOPMENT OF GENDER IDENTITY OF ADOLESCENTS

The article covers the results of theoretical and experimental study of the influence of the dominant strategies of parental bringing up on the development of gender characteristics of girls and boys in their teens. The differences in the maternal and paternal approaches to the process of bringing up of children of different sexes, and the relationship between the indicators of dominant strategies of upbringing and the peculiarities of gender self-determination of adolescents have been analyzed. Our hypothesis about the conditionality of gender self-determination girls and boys in their teens by parents' upbringing tactics has been confirmed. Among the strategies of upbringing on the part of mother, girls singled out positive interest and on the part of father – his inconsistency; boys evaluated the upbringing process through the directive practices of both – mother and father. The results also showed that the influence of parental bringing up strategies was more pronounced with boys than with girls.

**Key words:** adolescent, sex differences, parental styles of upbringing, family upbringing, gender identity, gender characteristics.

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми становлення ґендерної ідентичності людини підтверджується стійкістю наукового інтересу до процесу статево-рольової соціалізації, яка супроводжується значними змінами в системі цінностей і нормативів статевої поведінки: дослідників цікавлять питання особистісних відмінностей чоловіків і жінок, закономірності формування психологічних особливостей статі, формування статево-рольової ідентичнос-

ті особистості, набуття ґендерних ролей тощо. Сьогодні відкритим для досліджень залишається питання впливу батьківських стилів виховання, сімейних стосунків на розвиток і формування ґендерної ідентичності дівчат і хлопців, що дорослішають.

Ідентичність є однією з найсуттєвіших характеристик людини, має соціальну природу й водночас забезпечує її автономне існування. Усвідомлення своєї неповторної індивідуальності, тотожності самому собі

й своєї відповідності суспільним нормам є гарантом психологічного благополуччя та безпроблемного існування. Проте поширеними стають випадки, коли людина, яка має чітко визначену статеву ідентичність, водночас переживає невідповідність ґендерним ролям і стереотипам, відчуває нереалізованість себе як чоловіка чи жінки, невідповідність жіночому чи чоловічому ідеалам [2].

Серед факторів, що визначають процеси особистісної ідентифікації, сім'я є загально-визнаною детермінантою. Суспільно закріплені норми, які відбивають зміст традиційно жіночої (фемінної) і традиційно чоловічої (маскулінної) поведінки, транслюються й передаються передусім і більшою мірою через систему батьківських впливів на дитину, стиль сімейного виховання. Аналізуючи підхід Е. Берна до визначення поняття «ґендерна ідентичність», К. Штайнер [7] зазначає, що протягом життя людини здійснюється її статево-рольове програмування за допомогою директив, які обмежують вияви одних форм поведінки та заохочують або підсилюють інші. Так здійснюється певна деформація розвитку особистості, оскільки не завжди відзначається її відповідність ґендерним стереотипам: розвиток фемінних чи маскулінних рис, отриманих під час соціалізації, суперечить справжній природі людей, їхнім життєвим виборам. Отже, одним із головних завдань досліджень цього напрямку є аналіз і вивчення факторів, що сприяють формуванню адапційного потенціалу особистості, розширенню її індивідуального життєвого простору самовираження та поглибленню інтересу до творення майбутнього.

Стаття присвячена проблемі впливу родини на розвиток особистості та її соціалізації в межах ґендерного підходу. Значення сім'ї у формуванні особистості важко переоцінити: саме в ній закладаються основи формування особистості й саме вона є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства [1]. Сьогодні сім'я переживає серйозні труднощі, що значною мірою зумовлено кризовими явищами в сучасному українському суспільстві. Це негативно позначається на внутрішньосімейній атмосфері, знижує дієвість виховної функції сім'ї, вносить не завжди педагогічно виправдані зміни в її зміст, призводить до того, що сімейне виховання стає об'єктом критики з боку держави, яка вимагає підвищення відповідальності батьків за виховання дітей [6, с. 52].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням питання впливу сімейного виховання на розвиток особистості дитини

займалися багато вітчизняних і зарубіжних учених. Серед вітчизняних психологів відомими є роботи Г.Я. Варги, В.І. Гарбузова, А.Б. Добровіча, О.І. Захарова, С.В. Ковальова, Т.М. Мішиної. Зарубіжний психолог Г. Крайг запропонував класифікацію стилів батьківського виховання, виділених на підставі співвідношення двох параметрів: батьківського контролю й опіки [4]. Д. Куперсміт, Д. Спіро розглядали в дослідженні вплив сім'ї на формування в дитини позитивного самоприйняття – фундаменту розвитку особистості [1, с. 25].

На сучасному стані сім'ї позначилися значні зміни в системі моральних і поведінкових цінностей. Це значною мірою зумовило явище розриву поколінь: молодь, заперечуючи норми й догми батьків, а особливо дідів, відмовляється від їхнього досвіду. На тлі відмови від єдиної системи впливу на дітей у межах колишніх ідеологізованих канонів виявляється недостатність системи позитивного виховання молодих поколінь у плані особистісного саморозвитку, формування вольових механізмів, духовної культури, вироблення ціннісних орієнтацій, утвердження поведінкових норм, навичок конструктивного спілкування, відповідальної, соціально зумовленої, нормативної поведінки.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є вивчення взаємозв'язку між батьківським стилем виховання та особливостями формування ґендерної ідентичності старших підлітків.

Ми припустили, що особливості ґендерного самовизначення дівчат- і хлопців-підлітків зумовлені наявними відмінностями в стратегіях батьківського й материнського виховання.

Відповідно до поставленої мети і для перевірки висунутої гіпотези нами вирішувалися такі **завдання**:

- проаналізувати переважаючі стратегії батьківського виховання дівчат- і хлопців-підлітків;
- визначити статеві особливості ґендерного самовизначення старших підлітків;
- розкрити характерні риси взаємозв'язку між батьківським стилем виховання та особливостями ґендерного самовизначення підлітків.

Перевірка гіпотези й розв'язання завдань здійснювалося за допомогою таких методів: теоретичних, емпіричних (методика ADOR у модифікації Л.І. Вассерман, І.О. Горькової, О.Є. Роміціної; методика «Соціально-на статтю особистості» С. Бем у модифікації О.Г. Лопухової), статистичних процедур обробки даних (параметричний метод t-Студента й лінійна кореляція r-Пірсона).



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Експериментально-діагностичне дослідження проводилося на базі Преображенської ЗОШ I–III ступенів Межівського району Дніпропетровської області. Сукупна вибірка становила 50 осіб, із них – 25 хлопців і 25 дівчат у віці 16–17 років.

Вивчення переважаючого стилю батьківського виховання, що здійснювалося за допомогою методики ADOR, показало статеві відмінності в міжособистісних стосунках підлітків із батьками. Відповіді хлопців засвідчили, що в їхніх міжособистісних стосунках із батьками переважають вияви позитивного інтересу (оцінка матері  $M=3,3$ ; оцінка батька  $M=3,6$ ), директивності (оцінка матері  $M=3,2$ ; оцінка батька  $M=3,2$ ) та непослідовності, яка більшою мірою притаманна лише матері ( $M=3,2$ ). Отримані результати свідчать, що психологічне прийняття матері хлопці-підлітки бачать у відносно критичному підході до них. Вони часто відчують необхідність у материнській допомозі, у більшості випадків приймають її думку, схильні погоджуватися з нею. Психологічне прийняття сина батьком засновано насамперед на довірі. Тут повністю заперечується будь-якого роду конформізм. Директивність матері сини-підлітки бачать у нав'язуванні їм почуття провини перед нею, її нагадуванні про те, що «мати жертвує багато чим заради сина» й повністю бере на себе відповідальність за все, що він робить і буде робити. Батько виявляє тенденцію до лідерства шляхом завоювання авторитету, заснованого на фактичних досягненнях і домінантному стилі спілкування, його влада над сином виражається головним чином у керуванні й своєчасній корекції поведінки дитини. Він дуже чітко дає зрозуміти синові, що заради його благополуччя він жертвує деякою наявною в нього часткою влади. Непослідовність у практиках виховання матері оцінюється підлітком як певне чергування (залежно від ступеня інформативної значимості) таких психологічних тенденцій, як панування сили й амбіцій, дорікання в адаптивних формах, делікатність, альтруїзм і

недовірлива підозрілість. Треба відзначити, що зазначені стратегії мають тенденцію до екстремальних форм вияву.

В оцінках дівчат стосовно батьківських стилів виховання переважав позитивний інтерес з боку матері ( $M=3,8$ ) та з боку батька ( $M=3,3$ ), а також непослідовність як для матері ( $M=3,0$ ), так і для батька ( $M=3,9$ ). Отже, позитивне ставлення до дочки з боку матері засноване на психологічному прийнятті; виявляється як ставлення до маленької дитини, що постійно вимагає уваги, турботи, допомоги. Позитивний інтерес батька дівчата описують як увагу до їхньої особистості, вияв уваги й відкритості у відносинах. Під непослідовністю виховної практики з боку матері дівчата розуміють різну зміну стилів: від дуже суворого до ліберального й навпаки, перехід від психологічного прийняття дочки до емоційного її нехтування. Водночас і батько в оцінках дівчат представляється людиною непередбачуваною. Із досить високим ступенем імовірності в його поведінці можуть виявлятися зовсім суперечні одна одній психологічні тенденції.

Статеві особливості ми вивчали на основі порівняння показників оцінювання дівчатами та хлопцями стратегій виховання матері. Дівчата більшою мірою вказували на перевагу позитивного інтересу ( $t=2,31$ ;  $p \leq 0,05$ ), а хлопці – директивності ( $t=3,08$ ;  $p \leq 0,01$ ) (див. таблицю 1).

Отже, позитивне ставлення до дочки з боку матері загалом засноване на психологічному прийнятті, що супроводжується виявом постійної уваги, турботи, допомоги; матері часто схвалюють звернення дочок за допомогою у випадках сварок або певних труднощів і не підтримують вияви їхньої самостійності. У хлопців переважаючі показники вираженості директивної стратегії виховання матерів пояснюються прагненням останніх відповідати соціальним очікуванням стосовно «еталонної» поведінки сина, виключаючи при цьому можливість інших варіантів самовираження. Отже, мати прагне будь-яким способом виключити неправильну поведінку сина, щоб не відчути ганьби.

Таблиця 1

## Показники вираженості стосунків хлопців і дівчат із матір'ю

Стилі батьківського виховання	Хлопці / $M \pm \sigma$ /	Дівчата / $M \pm \sigma$ /	t-Ст'юдент
Позитивний інтерес	$3,3 \pm 0,9$	$3,8 \pm 0,6$	2,31*
Директивність	$3,2 \pm 1,0$	$2,4 \pm 0,8$	3,08**
Ворожість	$2,8 \pm 0,8$	$2,6 \pm 1,0$	0,80
Автономність	$2,8 \pm 0,8$	$2,9 \pm 0,9$	0,41
Непослідовність	$3,2 \pm 1,0$	$3,0 \pm 0,9$	0,74

Примітка: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .



Під час порівняння показників оцінювання дівчатами та хлопцями стратегій виховання батька ми також установили, що хлопці більшою мірою вказували на перевагу директивного стилю ( $t=4,16$ ;  $p \leq 0,01$ ), дівчата більшою мірою вказували на перевагу такого стилю, як непослідовність ( $t=4,54$ ;  $p \leq 0,001$ ) (див. таблицю 2). Аналіз відповідей, отриманих під час бесіди, засвідчив, що директивність у стосунках із підлітком батько виявляє у формі лідерства шляхом застосування домінантного стилю спілкування. Він дає зрозуміти дитині, що це не просто заступництво, а прагнення вирішувати все мирно, демократично.

У дослідженні ми також намагалися проаналізувати зв'язки переважаючих стилів батьківського виховання з показниками гендерної ідентичності підлітків. Вивчення ступеня вираженості маскулінних і фемінних характеристик, а також визначення типу особистості (маскулінного, фемінного або андрогінного) ми здійснювали за допомогою методики «Соціальна стать особистості» (С. Бем). Отримані результати показали, що маскулінні особливості більше виражені в хлопців, ніж у дівчат. Найбільш вираженими чоловічими якостями

ми в хлопців є уміння самостверджуватися ( $M=5,46$ ), виявляти якості сильної людини ( $M=6,0$ ), наполегливість ( $M=5,54$ ), готовність ризикувати ( $M=4,46$ ), домінувати ( $M=4,71$ ), бути мужнім ( $M=5,39$ ), сильним ( $M=5,83$ ), сміливим ( $M=4,83$ ) та витривалим ( $M=4,96$ ). Разом із тим у дівчат найбільш вираженою маскулінною якістю є привабливість ( $M=5,0$ ) (див. таблицю 3).

Вираженість фемінних характеристик значно переважала в дівчат. Серед найбільш виражених фемінних якостей у дівчат виявилися такі: сором'язливість ( $M=5,16$ ), схильність до вияву почуттів ( $M=5,92$ ), ніжність ( $M=5,76$ ), жіночність ( $M=6,6$ ), милосердя ( $M=4,36$ ), м'якість у висловах ( $M=5,0$ ), прагнення утішити ( $M=5,32$ ), зовнішня стриманість ( $M=5,12$ ), довірливість ( $M=5,68$ ), дитяча безпосередність ( $M=5,68$ ) і краса ( $M=7,0$ ). Найбільш вираженою фемінною характеристикою в хлопців виявилася терпимість ( $M=4,67$ ) і поступливість ( $M=4,63$ ) (див. таблицю 4).

Взаємозв'язок домінуючих стратегій виховання батьків із показниками вираженості маскулінних і фемінних якостей у хлопців ми встановлювали за допомогою коефіцієнта кореляції  $r$ -Пірсона. Проаналізуємо резуль-

Таблиця 2

**Показники вираженості стосунків хлопців і дівчат із батьком**

Стилі батьківського виховання	Хлопці / $M \pm \sigma$ /	Дівчата / $M \pm \sigma$ /	t-Студент
Позитивний інтерес	3,6 ± 0,7	3,3 ± 0,8	1,42
Директивність	<b>3,2 ± 0,6</b>	2,3 ± 0,9	<b>4,16***</b>
Ворожість	2,2 ± 0,7	2,0 ± 0,7	1,05
Автономність	2,6 ± 0,7	2,7 ± 0,9	0,43
Непослідовність	2,9 ± 0,8	<b>3,9 ± 0,8</b>	<b>4,54***</b>

Примітка: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .

Таблиця 3

**Показники вираженості маскулінних якостей у хлопців і дівчат**

Якості	Хлопці / $M \pm \sigma$ /	Дівчата / $M \pm \sigma$ /	t-Студент
Уміння самостверджуватися	<b>5,46 ± 1,32</b>	4,64 ± 1,15	2,34*
Сила особистості	<b>6,0 ± 0,83</b>	4,28 ± 0,98	6,7***
Наполегливість	<b>5,54 ± 0,88</b>	5,12 ± 0,67	2,0*
Аналітичність	4,92 ± 0,88	4,44 ± 0,92	1,92
Здатність керувати	4,75 ± 1,11	4,84 ± 0,69	0,35
Готовність ризикувати	<b>4,46 ± 1,1</b>	3,32 ± 1,6	3,0**
Домінування	<b>4,71 ± 0,91</b>	3,36 ± 1,68	3,55***
Мужність	<b>5,39 ± 0,65</b>	3,36 ± 1,22	7,25***
Привабливість	4,08 ± 0,78	<b>5,0 ± 0,71</b>	4,28***
Здатність діяти як лідер	3,88 ± 1,15	4,2 ± 1,29	0,91
Сила	<b>5,83 ± 0,96</b>	3,76 ± 0,78	8,28***
Сміливість	<b>4,83 ± 1,05</b>	3,04 ± 1,1	6,0***
Сила волі	3,5 ± 1,25	3,56 ± 1,33	0,2
Витривалість	<b>4,96 ± 1,0</b>	2,76 ± 1,01	7,85***

Примітка: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .



тати зв'язку позитивного інтересу батька та матері з вираженістю маскулінних характеристик у синів. Виявлено, що цей стиль виховання з боку батька стимулює розвиток у синів таких якостей, як особистісна сила ( $r=0,29$ ), мужність ( $r=0,25$ ); з боку матері, навпаки, гальмує розвиток тих самих показників: з «особистісною силою» позитивний інтерес корелював на рівні  $r=-0,58$ , з «мужністю»  $r=-0,24$ , з «домінуванням»  $r=-0,38$ . Зазначимо також про наявний негативний вплив позитивного інтересу з боку батька та матері на вираженість характеристики «витривалість» у сина – відповідно  $r=-0,15$ ,  $r=-0,25$ . Це свідчить про сприяння стриманості в стосунках батька із сином на розвиток його витривалості. Подальший аналіз кореляцій показників витривалості хлопців-підлітків указуватиме також на наяв-

ність негативного зв'язку з директивним стилем виховання, що застосовують батько та мати – відповідно  $r=-0,29$  та  $r=-0,15$ . Отже, на розвиток витривалості (суто чоловічої характеристики) хлопців, вираженість якої, до речі, статистично перевищує показники дівчат (у хлопців  $4,96 \pm 1,0$ , у дівчат  $2,76 \pm 1,01$ ), негативним чином впливають як позитивний, так і директивний стилі виховання батьків (див. рис. 1, рис. 2).

Вплив директивної стратегії виховання на розвиток маскулінності хлопців виявив себе в кореляціях із характеристиками «наполегливість» ( $r=0,21$ ) і «витривалість» ( $r=-0,29$ ), які формувалися зусиллями батька, і показниками «сили волі» ( $r=0,34$ ), що зумовлювалося виховним впливом з боку матері (див. рис. 2). Отже, директивний стиль батька забезпечує формуван-

Таблиця 3

## Показники вираженості маскулінних якостей у хлопців і дівчат

Якості	Хлопці / $M \pm \sigma$ /	Дівчата / $M \pm \sigma$ /	t-Студент
Поступливість	4,63 ± 1,5	4,6 ± 1,19	0,08
Сором'язливість	3,79 ± 1,28	<b>5,16 ± 0,8</b>	<b>3,31**</b>
Схильність до вияву почуттів	3,83 ± 1,09	<b>5,92 ± 0,81</b>	<b>7,7***</b>
Ніжність	3,42 ± 0,65	<b>5,76 ± 0,93</b>	<b>10,31***</b>
Жіночність	1,79 ± 0,59	<b>6,6 ± 0,7</b>	<b>26,27***</b>
Милосердя	3,17 ± 0,76	<b>4,36 ± 0,81</b>	<b>5,36**</b>
М'якість у висловах	4,13 ± 1,23	<b>5,0 ± 1,04</b>	<b>2,70**</b>
Прагнення утішити	3,33 ± 1,09	<b>5,32 ± 0,99</b>	<b>6,76***</b>
Зовнішня стриманість	3,54 ± 1,61	<b>5,12 ± 0,6</b>	<b>4,6***</b>
Довірливість	2,92 ± 1,32	<b>5,68 ± 0,69</b>	<b>9,3***</b>
Дитяча безпосередність	2,42 ± 1,1	<b>5,68 ± 0,75</b>	<b>3,75**</b>
Уникнення грубих висловів	3,33 ± 1,34	<b>2,48 ± 0,51</b>	<b>3,0**</b>
Краса	3,67 ± 1,13	<b>7,0 ± 0</b>	<b>3,10**</b>
Терпимість	4,67 ± 1,55	5,04 ± 0,89	1,03

Примітка: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .

Таблиця 4

## Показники вираженості фемінних якостей у хлопців і дівчат

Якості	Хлопці / $M \pm \sigma$ /	Дівчата / $M \pm \sigma$ /	t-Студент
Поступливість	4,63 ± 1,5	4,6 ± 1,19	0,08
Сором'язливість	3,79 ± 1,28	<b>5,16 ± 0,8</b>	<b>3,31**</b>
Схильність до вияву почуттів	3,83 ± 1,09	<b>5,92 ± 0,81</b>	<b>7,7***</b>
Ніжність	3,42 ± 0,65	<b>5,76 ± 0,93</b>	<b>10,31***</b>
Жіночність	1,79 ± 0,59	<b>6,6 ± 0,7</b>	<b>26,27***</b>
Милосердя	3,17 ± 0,76	<b>4,36 ± 0,81</b>	<b>5,36**</b>
М'якість у висловах	4,13 ± 1,23	<b>5,0 ± 1,04</b>	<b>2,70**</b>
Прагнення утішити	3,33 ± 1,09	<b>5,32 ± 0,99</b>	<b>6,76***</b>
Зовнішня стриманість	3,54 ± 1,61	<b>5,12 ± 0,6</b>	<b>4,6***</b>
Довірливість	2,92 ± 1,32	<b>5,68 ± 0,69</b>	<b>9,3***</b>
Дитяча безпосередність	2,42 ± 1,1	<b>5,68 ± 0,75</b>	<b>3,75**</b>
Уникнення грубих висловів	3,33 ± 1,34	<b>2,48 ± 0,51</b>	<b>3,0**</b>
Краса	3,67 ± 1,13	<b>7,0 ± 0</b>	<b>3,10**</b>
Терпимість	4,67 ± 1,55	5,04 ± 0,89	1,03

Примітка: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .

ня в сина прагнення слідувати поставленим цілям, доводити справи до кінця, виявляти рішучість, наполегливість, проте одночасно послаблює здатність чинити опір перешкодам і невдачам. Директивний стиль з боку матері сприяє розвитку здатності прикладати регулярні зусилля й досягати задума-

ного всупереч обставинам, миттєвому небажанню або настрою.

Вплив домінуючих стратегій виховання (позитивного інтересу й директивності) на розвиток фемінності в хлопців виявив себе так. Позитивний інтерес з боку матері до сина має сприятливий вплив на вираженість у нього показників сором'язливості ( $r=0,27$ ), ніжності ( $r=0,23$ ), зовнішньої стриманості ( $r=0,25$ ), уникнення грубих висловів ( $r=0,36$ ), оцінки привабливості ( $r=0,26$ ). Негативні кореляції цієї стратегії виховання виявлені з показниками вираженості «жіночності» ( $r=-0,36$ ) і «милосердя» ( $r=-0,50$ ). Отримані результати дають змогу говорити про те, що характеристики, які позитивно оцінювалися й приймалися хлопцями в змісті «Я-концепції» (сором'язливість, ніжність, стриманість у висловлюваннях, привабливість), не обов'язково можуть розглядатися як жіночі: вони оцінювалися ними як загальнолюдські. Візуальний аналіз рисунка вказує на більший вплив матері на формування фемінних якостей: площа, що визначається показниками кореляцій стилю материнського виховання з ґендерними характеристиками, перевищує площу, що визначається показниками кореляцій стилю батьківського виховання з ґендерґендерними характеристиками.

Вплив директивного стилю виховання на формування фемінних якостей у хлопців найбільшою мірою виявив себе з боку матері. Експансивно нав'язаний матір'ю «жіночий» погляд на світ, на розв'язання проблем, заборони, обмеження у свободі власного вибору сприяє формуванню в хлопців схильності до вияву почуттів ( $r=0,29$ ) і м'якості у висловах ( $r=0,25$ ); негативним чином впливає на формування милосердя ( $r=-0,51$ ), терпимості у взаєминах ( $r=-0,43$ ), довірливості ( $r=-0,26$ ) (див. рис. 4). Отримані негативні кореляції вказують, що саме терпимість, милосердя, довірливість розглядаються хлопцями як суто жіночі характеристики, які не приймаються ними: низькі показники їх вираженості серед інших оцінюваних особистісних характеристик знайшли своє підтвердження під час застосування як позитивного, так і директивного стилів батьківського виховання.

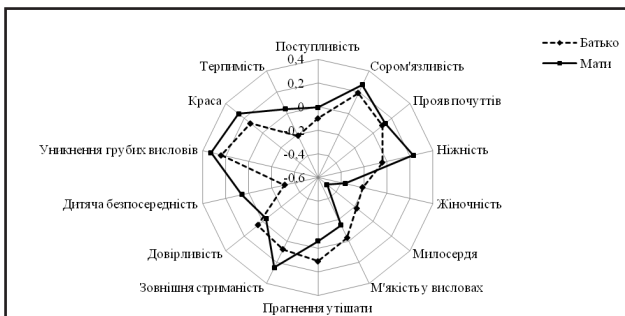
Вплив директивності батька на розвиток фемінних якостей синів виявився в посиленні формування в них сором'язливості ( $r=0,35$ ) і негативно пов'язувався із зовнішньою стриманістю ( $r=-0,34$ ). Отже, вимоги батька до слухняності викликають у хлопців певне роздратування, агресію; вони не можуть миритися з пригніченням свого «Я», бо вже «познайомилися» з так званими «маскулінними фільтрами», успішне про-



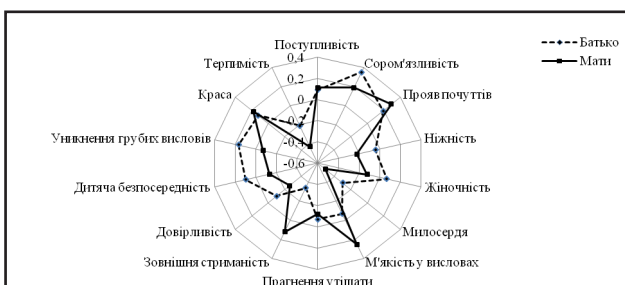
**Рис. 1. Вплив стратегії позитивного інтересу батька та матері на формування маскулінних якостей у хлопців**



**Рис. 2. Вплив директивної стратегії батька та матері на формування маскулінних якостей у хлопців**



**Рис. 3. Вплив виховної стратегії позитивного інтересу батька та матері на формування фемінних якостей у хлопців**



**Рис. 4. Вплив директивної стратегії виховання батька та матері на формування фемінних якостей у хлопців**



ходження яких підтверджує їхню чоловічу ідентичність [3] (див. рис. 3 і рис. 4).

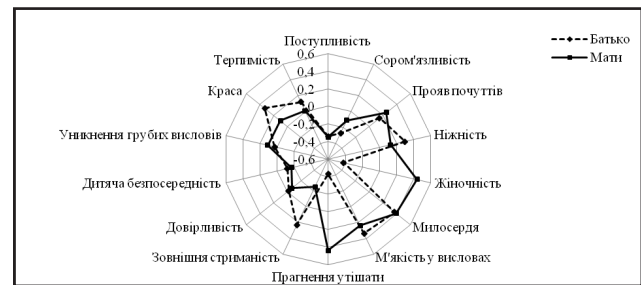
Розглянемо аналогічні результати, що отримані на вибірці дівчат. Нагадаємо, що найбільшими показниками дівчата оцінили позитивний стиль виховання й непослідовність батьків. Результати взаємозв'язків стилів батьківського виховання з показниками фемінних характеристик дівчат подані на рис. 5 і 6.

Виявлено, що позитивний інтерес згендербоку матері сильно впливає на формування в дівчат схильності до вияву почуттів ( $r=0,25$ ), жіночності ( $r=0,44$ ), милосердя ( $r=0,39$ ), прагнення утішити ( $r=0,44$ ), негативно на формування поступливості ( $r=-0,35$ ). Отже, виявляючи непідробну зацікавленість до своєї дочки, мати сприяє формуванню в неї суто жіночих якостей, що допоможуть їй у майбутньому самореалізуватися в усіх «жіночих» ролях. Вплив матері на формування нелагідної поведінки в дочки можна пояснити особливостями сучасного світу, у якому цінності набуває вміння відстоювати власні інтереси. Зазначимо, що позитивний інтерес з боку батька так само виявив себе у формуванні поступливості власної дочки ( $r=-0,34$ ). Нами також встановлено, що щира симпатія батька у ставленні до дочки, вираження їй власних почуттів і надання емоційної незалежності, прийняття її такою, якою вона є, сприяє набуттю значущості для дівчини таких якостей, як ніжність ( $r=0,30$ ), милосердя ( $r=0,37$ ), м'якість ( $r=0,34$ ), краса ( $r=0,33$ ).

Цікавим виявилось, що позитивний стиль виховання батька та матері за напрямом суттєво відрізнявся у своїх зв'язках із показниками фемінних якостей дочок, таких як жіночність і прагнення утішати. Отримані результати свідчать про те, що формування в дівчат зазначених якостей є результатом саме материнського, а не батьківського виховання (відповідно, материнські стилі  $r=0,44$  та  $r=0,44$ ; батьківські стилі  $r=-0,42$  та  $r=-0,43$ ).

Непослідовність матері у вихованні позитивно відбилася на формуванні в дівчат схильності до вияву почуттів ( $r=0,32$ ), м'якості у висловах ( $r=0,46$ ), уникання грубих висловів ( $r=0,40$ ), негативно на вияв дитячої безпосередності ( $r=-0,33$ ) і прагнення утішати ( $r=-0,22$ ). Непослідовність батька у вихованні позитивно відбивається на схильності дівчат до вияву почуттів ( $r=0,50$ ) і негативно на вияві зовнішньої стриманості ( $r=-0,42$ ) (див. рис. 6). Отже, стороння (відсутність зацікавленості) поведінка матері та батька у взаєминах із дочкою дає дівчатам змогу відчувати свободу в особистісному зростанні, можливість

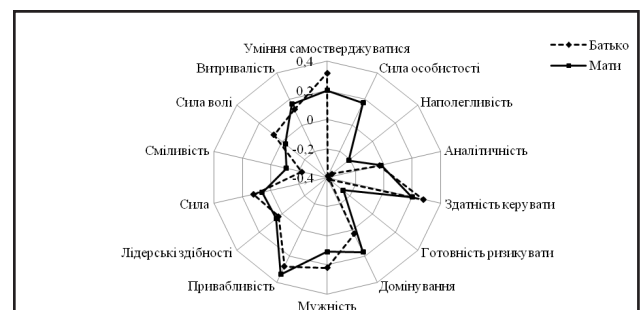
слідувати власним інтересам, бути самою собою. Негативні кореляції цього стилю виховання матері з показниками дитячої



**Рис. 5. Вплив позитивної стратегії виховання батька та матері на формування фемінних якостей у дівчат**



**Рис. 6. Вплив непослідовної стратегії виховання батька та матері на формування фемінних якостей у дівчат**



**Рис. 7. Вплив стратегії позитивного інтересу батька та матері на формування маскулінних якостей у дівчат**



**Рис. 8. Вплив стратегії непослідовності батька та матері на формування маскулінних якостей у дівчат**

безпосередності та прагненням утішати свідчать, що ліберальний стиль сприяє дорослішанню дівчат, формуванню в них певної відповідальності, з одного боку, і розвитку байдужого, безпристрасного ставлення до всього, що їх оточує, з іншого боку; стороння позиція батька до дочки сприяє розвитку її емоційної сфери та відвертості й прозорості у взаєминах з іншими.

Особливості формування в дівчат маскулінних рис під впливом стратегій батьківського виховання ми також вивчали на основі аналізу кореляційних зв'язків (див. рис. 7. і 8). Інтерес батька до дочки в період дорослішання більшою мірою сприяє формуванню в неї таких маскулінних якостей, як уміння самостверджуватися ( $r=0,32$ ), здатність керувати ( $r=0,28$ ), вияв мужності ( $r=0,22$ ). Негативного забарвлення набули зв'язки позитивного інтересу батька з такими маскулінними якостями, як особистісна сила ( $r=-0,39$ ), наполегливість ( $r=-0,36$ ), готовність до ризику ( $r=-0,38$ ), сміливість ( $r=-0,22$ ). Отже, батьківська увага до дочки виявляється через виховання й підтримку в неї розвитку протилежних характеристик: з одного боку, дівчина у своїй позиції повинна розраховувати на захист (не ризикувати, не бути сильною та сміливою, не виявляти наполегливості), а з іншого – бути привабливою, упевненою в собі, здатною до управління. Зазначимо, що аналогічні за характером зв'язки визначені в материнському підході до виховання дочки.

Вплив непослідовного стилю виховання на формування маскулінних якостей дівчат більшою мірою виявив себе в тактиках матерів, а саме в коефіцієнтах кореляцій із показниками особистісної сили ( $r=0,32$ ), наполегливості ( $r=-0,35$ ), готовності до ризику ( $r=-0,32$ ), сміливості ( $r=-0,37$ ). Отримані показники засвідчили, що завдяки такому підходу батьків до процесу виховання уявлення дівчат про особистісну силу ніяк не пов'язувалися з такими властивостями, як цілеспрямованість, самовладання, рішучість, ініціативність, старанність, уміння протистояти страху і йти на виправданий ризик задля визначеної мети: дівчата вважають себе сильними, але водночас заперечують наявність у себе здатності ризикувати, виявляти наполегливість і сміливість. Отже, непослідовність батьківських стратегій сприяє формуванню в дівчат розмитих уявлень щодо змісту Я-концепції, поведінкових установок у міжособистісних взаємодіях.

**Висновки з проведеного дослідження.** Проведене дослідження дало змогу резюмувати таке:

1. Результати, отримані за методикою ADOR у модифікації Л.І. Вассерман, І.А. Горькової, О.Є. Роміциної, показали статеві відмінності в оцінках підлітками виховної практики матерів і батьків. У дівчат позитивний інтерес з боку матерів пов'язувався з виявом ними турботи й допомоги; з боку батьків – виявом довіри й відкритості в стосунках. Непослідовна виховна практика виявляла себе в постійній зміні стилів: від дуже суворого до ліберального; непослідовність у практиці батьків виражалася однаково.

У хлопців позитивний інтерес з боку матері пов'язувався передусім із критичною оцінкою їхніх дій і вчинків, а також із гіперопікою; позитивний інтерес з боку батька з виявом незалежності і твердістю позицій. Директивність матерів пояснювалася хлопцями як прагнення до заступництва, а батьків – як своєчасна корекція їхньої поведінки. Непослідовність у вихованні більшою мірою вважалася характерною для матері.

2. Вивчення особливостей гендерної ідентичності дівчат- і хлопців-підлітків за допомогою методики С. Бем показало більшу вираженість маскулінних якостей у хлопців, фемінних – у дівчат.

3. Аналіз кореляцій між показниками вираженості гендерних характеристик і переважаючими стилями батьківського виховання виявив стеві особливості процесу виховання сучасних підлітків. Позитивний інтерес батька до хлопців прямо пропорційно впливає на формування в них маскулінних якостей (особистісної сили, мужності), а матері – фемінних (сором'язливості, ніжності, зовнішньої стриманості, уникнення грубих висловів, привабливості). Вплив директивного стилю батька виявив себе у формуванні в хлопців прагнення досягати визначених цілей, виявляти рішучість із одночасним послабленням здатності чинити опір перешкодам і невдачам; з боку матері – у сприянні розвитку докладання зусиль і досягнення задуманого всупереч обставинам або небажанню.

За результатами дослідження виявлені подібності в батьківських стратегіях виховання окремих рис гендерної ідентичності хлопців-підлітків. Так, на формування показників витривалості (маскулінної характеристики) негативний вплив мав як позитивний інтерес з боку батька та матері, так і директивний стиль; на формування низьких показників терпимості (фемінної характеристики) мав вплив директивний стиль виховання як матері, так і батька; на формування милосердя (фемінної характеристики) негативним чином впливає як позитивний, так і директивний стиль ви-



ховання матері. Зазначимо, що негативний вплив на формування милосердя в хлопців також виявився й у виховних стратегіях батька, але вплив матері виявився сильнішим.

З'ясована подібність у батьківських стратегіях виховання окремих рис ґендерної ідентичності дівчат-підлітків: позитивний інтерес з боку матері та батька сприяє формуванню в них суто жіночих якостей, таких як чутливість, милосердя, прагнення утішати, ніжність, м'якість, краса.

Непослідовність у виховних тактиках матері та батька сприяє формуванню в дівчат відчуття свободи в реалізації власних інтересів, дає змогу бути самою собою. Подальший аналіз кореляцій довів, що така батьківська стратегія сприяє формуванню в дівчат розмитих уявлень щодо змісту Я-концепції, поведінкових установок у міжособистісних взаємодіях.

Подібність у виховних стратегіях батьків, а саме позитивного інтересу, виявилася щодо формування низьких показників поступливості в дівчат, що ми пояснюємо особливостями сучасного світу, в якому цінності набуває вміння самостверджуватись. Зазначимо, що формування в дівчат жіночності й прагнення утішати є результатом саме материнського виховання, а не батьківського.

Дослідження підтвердило висунуту нами гіпотезу стосовно того, що батьківські стратегії виховання по-різному впливають на формування особливостей особистісного розвитку дівчат і хлопців-підлітків. Отримані результати показали, що вплив виховних стратегій батьків яскравіше виявляється у вибірці хлопців, ніж дівчат.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї : [курс лекцій] / О.І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – С. 25-56.
2. Горноста́й П.П. Личность и половая роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П.П. Горноста́й. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – С. 121–125.
3. Кочарян А.С. Личность и половая роль. Симптомокомплекс маскулинности в норме и патологии / А.С. Кочарян. – Х. : Основа, 2008. – 127 с.
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://psy.wikireading.ru/58192>.
5. Собкин В.С. Відносини підлітків з батьками / В.С. Собкин, О.В. Ткаченко // Початкова школа. – 2004. – № 3. – С. 41–45.
6. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии : [учебное пособие] / Л.Б. Шнейдер. – Москва-Воронеж. 2003. – С. 52–59.
7. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Э. Жрика Берна / К. Штайнер ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.

УДК 159.922

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ ДОРОСЛІШАННЯ ОСОБАМИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Байєр О.О., к. психол. н.,  
доцент кафедри педагогічної та вікової психології  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Лук'яненко О.М., студентка  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

У статті представлено аналіз особливостей переживання страху дорослішання в контексті юнацького віку. Описані універсальні характеристики подібних переживань: страху смерті та страху життя. На основі теоретичного аналізу страх дорослішання пов'язується з відповідальністю, соціальною зрілістю, екзистенційною виконаністю, що знаходить своє підтвердження в емпіричному дослідженні.

**Ключові слова:** *страх дорослішання, юнацький вік, екзистенційна виконаність, відповідальність, особистісна зрілість.*

В статье представлен анализ особенностей переживания страха взросления в контексте юношеского возраста. Описаны универсальные характеристики подобных экзистенциальных переживаний: страха смерти и страха жизни. На основе теоретического анализа страх взросления связывается с ответственностью, личностной зрелостью, экзистенциальной исполненностью, что находит свое подтверждение на эмпирическом материале.

**Ключевые слова:** *страх взросления, юношеский возраст, экзистенциальная исполненность, ответственность, личностная зрелость.*

Baiier O.O., Lukianenko O.M. THE SPECIFICS OF EXPERIENCING THE FEAR OF GROWING OLDER BY THE SUBJECTS OF THE YOUNG AGE

The analysis of the specifics of experiencing the fear of growing up in the context of the young age is presented. Common characteristics of such existential experiences as the fear of living and the fear of death are given. On the grounds of the theoretical analysis the fear of growing up is related to responsibility, existential fulfillment, personal maturity that is proved through the empirical data.

**Key words:** *fear of growing up, young age, existential fulfillment, responsibility, maturity.*

**Постановка проблеми.** Юнацтво є перехідним етапом від дитинства до дорослого життя, що формує безліч аспектів дорослої людини. У нестабільних соціальних та економічних умовах сучасного світу затримання процесів дорослішання, схильність до інфантильності, а іноді й до кідалтизму, культ дитинства та особистісна незрілість юнаків свідчать про наявність страху дорослішання. Дана робота висвітлює спробу теоретично та емпірично дослідити даний феномен та процес задля потенційної можливості впливати на його виявлення та перебіг.

На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні особливостей переживання феномену страху дорослішання в юнацькому віці як такого і визначення його складових конструктів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Юнацький вік постає перед нами як «фаза переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема статевого дозрі-

вання, а з іншого – досягнення соціальної зрілості» [8, с. 6].

Образ дорослішання є орієнтиром дорослості для юнацького віку, який складається з оцінки власних якостей дорослої людини. Звернувшись до дослідження С.В. Чорнобровкіної, можна виокремити такі головні риси образу дорослішання, що склалися в сучасних студентів: відповідальність за себе, відповідальність за іншого, самостійне прийняття рішення, фінансова незалежність [13].

Л.І. Божович вважає, що головним новоутворенням періоду юності є готовність до особистісного і життєвого самовизначення, набуття ідентичності, що надає можливість приймати важливі рішення та формувати життєві орієнтири на майбутнє [9].

Питання здобуття ідентичності також глибоко вивчалось Е. Еріксоном, який розробив вікову періодизацію, що засновувалась на подоланні людиною під час дорослішання конфліктів. Він наголошував на тому, що юність є періодом, коли відбувається криза ідентичності, й у той же час розумів під ідентичністю усвідомлення людиною своєї



тотожності, внутрішньої безперервності своєї особистості [7; 18].

Доречним буде згадати концепцію життєвого шляху, що визначається її авторами як процес цілепокладання, проектування власного життя, що включає обрання цінностей та здійснення вибору взагалі. На думку В. Франкла, за сучасних культурно-історичних умов задоволення вітальних потреб можливе без докладання суттєвих зусиль, що зумовлює нестачу ресурсів для проектування власного життя, втрату інтересу до життя та відчуття нудьги, а разом із цим труднощі проектування власного життя [4; 13].

Разом із цим доречно буде зазначити, що юність є часом здобуття обов'язкових соціальних ролей і ставить на перше місце професійні та трудові відносини, реалізування яких в нашому соціумі стає дедалі складнішим для молодого покоління. Зокрема, британським соціологом Г. Стендінгом було навіть виділено соціальну групу – «прекаріат», що походить від слова «ненадійний» і позначає людей, які не забезпечені робочими місцями і соціальними гарантіями, хоча можуть мати достатній для цього інтелектуальний та професійний рівень [12].

Песимістичні очікування майбутнього є причиною не тільки страху дорослішання, а й намагання його уникнути, що сприяє поширенню інфантильності. Цікавим для даної проблеми є таке нове поняття, як «кідалт». За визначенням спеціалістів, «кідалт» – це людина 20-40 років, що занадто прив'язана до своїх дитячих захоплень, має дитячий смак, дитячу чутливість, підтримує дитячі цінності. У сучасному світі домінують тенденції захоплення дитинством на всіх рівнях – від особистісного до культурного та соціального, що можна пояснити небажанням сьогоденного соціуму старішати і помирати, та гедонізмом [5–6].

Виникненню страху дорослішання сприяють проблеми здобуття соціальної та особистісної ідентичності, що стають актуальними саме через відповідно соціальну та особистісну незрілість юнаків. Особистісна зрілість – «це такий рівень розвитку особистості, за яким людина стає здібна самостійно вирішувати задачі будь-якої складності, що дістаються їй у ході життя», тобто долати складні життєві ситуації або змінювати своє ставлення до них [1].

У своїх працях О.С. Штепа пов'язує особистісну зрілість із ресурсністю, а самі ресурси визначає як вияв суб'єктного досвіду й аспект автентичності особистості, що характеризує стратегію саморозвитку людини, дозволяє долати кризові ситуації. Саме

юнацький вік авторка визначає початком періоду, коли паралельно зі здобуттям особистісної зрілості людина може здобути психологічну ресурсність, головними чинниками якої є «робота над собою», а також такі риси особистісної зрілості, як «децентрація», «синергічність» та більш за інше особистісно-екзистенційний ресурс. Зокрема, як складова частина дорослішання, особистісно-екзистенційний ресурс є однією з пов'язаних зі страхом дорослішання причин [15, с. 9], а саме екзистенційних страхів життя, смерті та інших.

За Д.О. Леонтьєвим, кожна людина обирає «сторону життя» або «сторону смерті». Науковець звертається до класифікації ставлень щодо екзистенційних проблем Т. Грінінга, в якій автор виокремлює три види таких ставлень: спрощено-песимістичний, оптимістичний та діалектичний. Для нашої проблематики важливими є перші два крайні варіанти, що описують як песимістично одержимих фатальністю смерті суб'єктів, так і тих, хто підтримує культ життя та чуттєвості: обидва випадки разом створюють більшу одиницю – страх дорослішання [10]. На нашу думку, страх дорослішання можна і потрібно розглядати поряд із страхом смерті, як ще один варіант значущої життєвої події, зміни і трансформації.

До набуття юнацького віку кожна людина стикається з таким явищем, як смерть, але психологами визначається, що страх смерті з'являється набагато раніше. Вже у 3-5 років дитина боїться смерті, але тоді страх пов'язаний із небуттям, темрявою і самотністю. Те, що переживає людина юнацького віку щодо страху смерті, є явищем глибшим.

У сучасному світі явище смерті оточує нас повсюди: у фільмах, кіно, іграх герої помирають та відроджуються, ми спостерігаємо за природними катаклізмами, тероризмом та смертю інших людей у новинах. Усе це сприяє актуалізації думок про смерть і факт власної кінцевості [2; 17].

Разом із цим тема смерті є табу в суспільстві й особливо в батьківсько-дитячих стосунках, що сприяє її болісності. Якщо звернутись до концепції Р. Кастенбаума, який вважає, що труднощі в сприйнятті смерті витікають із труднощів, які з'явилися в людини під час її вікового навчання, і взагалі страх смерті – результат соціального навчання, то стає зрозумілим, чому явище смерті так лякає сучасну молодь: нас навчили її боятися [2; 19].

Т. Гавриловою під час вивчення емпіричних досліджень багатьох американських психологів було виявлено емпіричні підтвердження факту, що страх смерті набу-



Таблиця 1

## Результати факторного аналізу

Фактор	«Метафори особистої смерті» Дж. МакЛеннана	«Тест екзистенційних мотивацій» (ТЕМ) П. Екхардта	Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха	Авторський Опитувальник на страх дорослішання на базі методики «Незакінчені речення»	% Ds
<b>Екзистенційна виконаність</b>		1 ФМ – Фундаментальна довіра (0,645), 2 ФМ – Фундаментальна цінність (0,739), 3 ФМ – Самоцінність (0,674), 4 ФМ – Смысл життя (0,743), Екзистенційна виконаність (0,857)	Життєва установка (0,608)	Самостійність (0,610), Майбутнє (0,666), Смерть (0,566), Дорослішання (0,506)	29,58 %
<b>Зрілість</b>	Негативні метафори смерті (0,429)		Мотивація досягнення (0,506), Ставлення до свого «Я» (0,668), Почуття громадянського обов'язку (0,499), Здібність до психологічної близькості (0,472), Рівень особистісної зрілості (0,764)		17,8 %
<b>Ставлення до смерті</b>	Позитивні метафори смерті (0,841)				10,6 %
<b>Відповідальність</b>			Відповідальність (0,392)		9,32 %
				Всього:	74,07 %



ває найбільшої сили саме в підлітковому та юнацькому віці [2].

Н. Власова та А. Осницький стверджують, що в глибині душі людина знає, чому вона боїться смерті, бо насправді вона боїться життя, яке вже прожила і яке переживає зараз [17].

Страх життя має складнішу структуру, ніж страх смерті, і його основу складають екзистенційні очікування. Екзистенційні очікування за М.Н. Ейпштейном – це «відчуття можливого», «відчуття якщо», тобто форми ідеального проектування бажаної людини події в контексті того, що відбулося, які конкретизуються в процесі життя [16].

Наслідком невизначеності майбутнього і страху щодо здійснення екзистенційних очікувань є також екзистенційна тривога, що не має відношення до конкретного об'єкту, а характеризує ставлення до світу взагалі [10].

Згідно з Е. Еріксоном саме в юнацькому віці відбувається криза ідентичності, що складається з соціальних та індивідуальних виборів та самовизначень. Небезпека сплутаності ідентичності, змішування, її затримки чи незавершення зовсім зумовлює низку страхів: страх не знайти свою роль як унікальної особистості та як особистості в складі групи, як особистості, що реалізується професійно, та особистості, яка може любити і отримувати любов [18].

В якості одного з критеріїв дорослості нами було виділено відповідальність, яка, як складова частина дорослості, стає одночасно складовою частиною страху життя. На думку Г. Марселя, тільки за умов особистісної свободи та відповідальності можливе проектування власного життя, тобто перехід до дорослих форм поведінки [4].

Проведений теоретичний аналіз страху дорослішання дозволив нам висунути гіпотезу, згідно з якою існують певні конструкти, що складають особливості переживання страху дорослішання в юнацькому віці.

**Постановка завдання.** Мета – аналіз особливостей переживання страху дорослішання в контексті юнацького віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі аналізу теоретичних джерел нами було висунуто емпіричну гіпотезу, згідно з якою інтенсивне переживання страху дорослішання в юнацькому віці супроводжується високими рівнями страху життя, страху смерті, страху відповідальності, страху недосягнення ідентичності та екзистенційних очікувань. Для перевірки гіпотези дослідження було сформовано батарею психодіагностичних методик, куди увійшли: «Метафори особистої смерті» Дж. МакЛеннана, «Тест екзистенційних

мотивацій» (ТЕМ) П. Екхардта, Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха та створений нами «Опитувальник на страх дорослішання» на базі тесту «Незакінчені речення».

Дослідження проводилося на вибірці студентів факультету психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара в кількості 30 осіб – 15 хлопців та 15 дівчат, віком від 18 до 25 років.

У результаті проведення факторного аналізу нами було виділено 4 фактори, яким було присвоєно такі назви: «екзистенційна виконаність», «зрілість», «ставлення до смерті» та «відповідальність». Отримані чотири значущі фактори об'єднали в собі 18 шкал використаних нами методик. Результати емпіричного дослідження обраховувались за допомогою методів дескриптивної статистики та факторного аналізу (таблиця 1).

Розглянемо фактор, що має найбільший відсоток вивільненої дисперсії, – 29,58%. Під фактором «екзистенційна виконаність» ми розуміємо дещо більше, ніж сама екзистенційна виконаність, адже він включає системотвірні чинники – чотири фундаментальні екзистенційні мотивації: фундаментальну довіру (0,645), фундаментальну цінність (0,739), самоцінність (0,674), сенс життя (0,743) та власне екзистенційну виконаність (0,857), життєву установку (0,608), ставлення до самостійності (0,610), майбутнього (0,666), смерті (0,566) та дорослішання (0,506).

На основі цих даних можна зробити висновок, що люди по-різному переживають страх дорослішання, адже по-різному переживають вищезгадані феномени. Ці результати цілком узгоджуються з теоретичними відомостями щодо ролі екзистенційних складових у формуванні страху дорослішання.

Другий фактор названий нами «зрілість» пояснює 17,8% вивільненої дисперсії та включає такі складові частини: рівень особистісної зрілості (0,764), мотивація досягнення (0,506), ставлення до свого «Я» (0,668), здібність до психологічної близькості (0,472), почуття громадського обов'язку (0,499) та негативні метафори смерті (0,429). Найбільш значущими складовими частинами цього фактору є отримані за методикою «Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха» складники особистісної зрілості, зокрема власне рівень особистісної зрілості та ставлення до свого «Я». Отриманий фактор підтверджує нашу думку щодо зв'язку страху дорослішання та рівня особистісної зрілості.

Наступний фактор («ставлення до смерті») пояснює 10,6% вивільненої дисперсії та уміщує лише одну шкалу з методики «Метафори особистої смерті» Дж. МакЛенна – позитивні метафори смерті (0,841). Звернемо увагу на те, що у результаті проведення факторного аналізу у фактори було включено дві протилежні шкали цієї методики: як негативні, так і позитивні метафори смерті. Те, як людина переживає смерть, є дуже показовим для переживання страху дорослішання. А те, що ці дві протилежні шкали опинились одночасно в межах спільної характеристики, свідчить про те, що страх смерті осмислюється та переживається досліджуваними: як тими, що отримали високі бали за шкалою «негативні метафори смерті», так і тими, що отримали високі бали за шкалою «позитивні метафори смерті».

Останній виділений фактор «відповідальність», що пояснює 9,32% вивільненої дисперсії, включає однойменну шкалу методики «Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. З. Гільбуха» (0,392). Виходячи із цього, наше припущення щодо відповідальності як одного з конструктів страху дорослішання можна вважати підтвердженим.

Згідно з емпіричною гіпотезою інтенсивне переживання страху дорослішання в юнацькому віці супроводжується високими рівнями страху життя, страху смерті, страху відповідальності, страху недосягнення ідентичності та екзистенційних очікувань. За результатами факторного аналізу нами було підтверджено наявність деяких з цих показників, а саме чотири фундаментальні екзистенційні мотивації: фундаментальна довіра, фундаментальна цінність, самоцінність, сенс життя, а також екзистенційної виконаності, життєвої установки, ставлення до самостійності, майбутнього, смерті та дорослішання – серед системотвірних чинників страху дорослішання, тобто висунуту гіпотезу можна вважати підтвердженою.

**Висновки.** Одним із найважливіших для подальшого життя вікових періодів є юнацький період. У межах дослідження нами було з'ясовано, що перехід до самостійності, формування особистісної та соціальної ідентичності, пошук сенсу та інші особливості юнацького періоду, за умов ще несформованої особистості юнака, є психологічними детермінантами виникнення страхів щодо різних аспектів дорослого життя, зокрема страху дорослішання.

Серед актуальних страхів для юнацького періоду можна виокремити найбільш значущі екзистенційні страхи – життя та смерті, як інверсії страху життя. Вони вміщують у себе безліч інших структурних одиниць,

таких як екзистенційні очікування, екзистенційна готовність, екзистенційна тривожність та страхи нездобуття ідентичності та відповідальності, що теж є складовими елементами процесу дорослішання.

Аналіз теоретичних джерел дозволив нам висунути емпіричну гіпотезу, згідно з якою інтенсивне переживання страху дорослішання в юнацькому віці супроводжується високими рівнями страху життя, страху смерті, страху відповідальності, страху недосягнення ідентичності та екзистенційних очікувань.

Проведення емпіричного дослідження з подальшою обробкою за допомогою факторного аналізу дозволило виділити чотири найзначущі фактори: «екзистенційна виконаність», «зрілість», «ставлення до смерті» та «відповідальність», що уміщують у себе інші феномени, включені до шкал обраної нами батареї методик. Тож, можна зробити висновок, що люди по-різному переживають страх дорослішання, адже в них по-різному виражені та переживаються вищезгадані фактори.

В якості **перспектив подальшого розвитку** даної теми визначимо глибшу методологічну розробку та можливе вдосконалення авторського опитувальника, результати за яким виявились вдало вбудованими в концепт роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Большакова А.М. Суб'єктивна вичерпаність особистісного потенціалу та життєстійкість особистості / А.М. Большакова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 1(1). – С. 14–19.
2. Гаврилова Т.А. Метафори личной смерти / Т.А. Гаврилова // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 1–8.
3. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю.З. Гильбух. – К. : НПЦ Психодиагностика и дифференцированное обучение, 1994. – 14 с.
4. Гріньова О.М. Теоретичні засади дослідження життєвого шляху особистості / О.М. Гріньова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія : Психологічні науки. – Чернігів, 2014. – Вип. 121(1). – С. 86–89.
5. Дворнік М.С. Постмодерні сентенції постаті кідалт / М.С. Дворнік / Психологія особистості. – 2015. – № 1(6). – С. 129–138.
6. Дворнік М.С. Соціальні та психологічні характеристики кідалтизму / М.С. Дворнік // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Том 2. – 2016. – Випуск 2. – С. 126–131.
7. Джаббарова Л.В. Теоретичний аналіз досліджень особистісної та соціальної ідентичності студентської молоді / Л.В. Джаббарова // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2016. – С. 34–39.



8. Кон И.С. Психология ранней юности : книга для учителя / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.
9. Кравчук С.Л. Психологічні особливості зв'язку духовних цінностей та життєстійкості особистості в юнацькому віці / С.Л. Кравчук // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2016. – Вип. – С. 47–53.
10. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней бороться / Д.А. Леонтьев // Московский Психотерапевтический Журнал. – 2003. – № 2. – С. 107–119.
11. Лукасевич О. Особистісна зрілість студентів: психологічне забезпечення дослідження / О. Лукасевич [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/823/94/>.
12. Стендинг Г. Прекариат. Новый опасный класс / Г. Стендинг. – М. : Ад Маргинем, 2014. – 328 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл / Под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Чернобровкина С.В. Я-концепция и самооценка как факторы образа взрослости и самооценки взрослости у подростков-спортсменов и подростков, не занимающихся спортом / С.В. Чернобровкина // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – № 1. – 2015. – С. 51–66.
15. Штепа О.С. Особистісна зрілість як передумова становлення психологічної ресурсності людини / О.С. Штепа // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Київ, 2013. – Том. 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 576–584.
16. Шумский В.Б. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций / В.Б. Шумский, Е.М. Уколова, Е.Н. Осина, Я.Д. Лупандина // Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 763–788.
17. Шутова Л.В. Страх смерти и смысло-жизненные ориентации в юношеском возрасте / Л.В. Шутова // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2005. – № 5. – С. 146–151.
18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : МПСИ, 2006. – 352 с.
19. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М. : «Класс», 1999. – 608 с.

УДК 159.93:616.89-008.442.6]:37

## НАРЦИСИЗМ ЯК КОМПОНЕНТ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ УЧИТЕЛЯ

Маланьїна Т.М.,  
доцент кафедри практичної психології  
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розглянуто проблему нарцисизму, означено його вияви, значення в професійній діяльності та благополуччі вчителя. Подано результати дослідження взаємозв'язку форм нарцисизму із самооцінками значимості й задоволеності стосунками в основних сферах життя вчителя. Установлено сфери стосунків, значимість яких зростає з підвищенням конструктивного нарцисизму, а також сфери стосунків, значимість яких зменшується з підвищенням рівня деструктивного та дефіцитарного нарцисизму. Взаємозв'язки між задоволеністю стосунками й нарцисизмом виявлено тільки у сфері подружніх стосунків: із підвищенням рівня конструктивного нарцисизму задоволеність зростає, з підвищенням рівня деструктивного нарцисизму задоволеність зменшується.

**Ключові слова:** учитель, нарцисизм, нарцисична система, міжособистісні стосунки, благополуччя.

В статье рассматривается проблема нарциссизма, определены его проявления, значение в профессиональной деятельности и благополучии учителя. Представлены результаты исследования взаимосвязи форм нарциссизма с самооценками значимости и удовлетворенности отношениями в основных сферах жизни учителя. Определены сферы отношений, значимость которых повышается с повышением конструктивного нарциссизма, а также сферы отношений, значимость которых уменьшается с повышением уровня деструктивного и дефицитарного нарциссизма. Взаимосвязи между удовлетворенностью отношениями и нарциссизмом выявлены только в сфере супружеских отношений: с повышением уровня конструктивного нарциссизма удовлетворенность растет, с повышением уровня деструктивного нарциссизма удовлетворенность уменьшается.

**Ключевые слова:** учитель, нарциссизм, нарциссическая система, межличностные отношения, благополучие.

Malanina T.M. NARCISSISM AS A COMPONENT OF INTERPERSONAL RELATIONS OF TEACHER

The article deals with the problem of narcissism and its manifestations. The role of narcissism in professional activity and the well-being of the teacher are considered. The results of interconnection between the forms of narcissism and self-esteem of significance and satisfaction by relationships in the main spheres of the teacher's life are presented. Spheres of relationships are identified, the significance of which increases with the increase of constructive narcissism, as well as spheres of relationships, the significance of which decreases with the increase in the level of destructive and deficit narcissism. The interconnection between satisfaction of relations and narcissism is revealed only in the sphere of marital relations. If the level of constructive narcissism increases, the satisfaction of marital relations increases. If the level of destructive narcissism increases, the satisfaction of marital relations decreases.

**Key words:** teacher, narcissism, narcissistic system, interpersonal relations, well-being.

**Постановка проблеми.** Проблема професійного та психологічного благополуччя вчителя, складником якого є міжособистісні стосунки, завжди привертала увагу психологів, адже благополуччя вчителя і якість педагогічного процесу – явища взаємопов'язані.

Благополуччя вчителя визначається сукупністю багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників як професійного, так й особистого плану. Так, загальновідомою є стресогенність професійної діяльності, яка вимагає від учителя значних психоемоційних витрат, може зумовлювати процеси емоційного вигорання, невдоволення собою та міжособистісними стосунками. Свій вклад у виникнення означених негативних явищ уносять й особистісні чинники, серед яких – особливості функціонування нарцисичної системи, покликаної підтримувати

здорове відчуття самоцінності. Негативні компенсаторні вияви цієї системи (зарозумілість, труднощі з емпатією, надмірний контроль тощо) погіршують якість діяльності й взаємин вчителя як у професійній, так і в інших сферах життя. Незважаючи на розповсюдженість і вживаність терміна «нарцисизм», останній є малодослідженим явищем у психологічній науці. Вивчення впливу нарцисичних складників на життєдіяльність вчителя сприятиме більш глибокому розумінню сутності професійного та особистого благополуччя вчителя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як представник професії «людина-людина» вчитель встановлює та підтримує стосунки з різними за соціальною структурою групами: учнями, колегами, адміністрацією, батьками та ін. Вони опосеред-



ковуються спілкуванням, але не зводяться до нього. Як зв'язки між людьми стосунки включають систему міжособистісних установок, очікувань, що визначаються змістом спільної діяльності. Особливістю стосунків є те, що інша людина не є об'єктом відстороненого спостереження. Для людини важливим є ставлення іншого до неї, його реакції, що відображають ступінь включеності в переживання. Тому в міжособистісних стосунках і сприйнятті іншого завжди відзеркалено власне Я людини [1].

Особистість учителя, специфіка його взаємодії відіграють важливу роль у навчально-виховному процесі. Так, різносторонність зв'язків потребує від учителя особистісної гнучкості, здатності ситуативно переключатися на потреби й вимоги окремих ситуацій і груп, високого рівня знань і вмінь міжособистісної взаємодії [2; 3].

Особливе значення в професійній діяльності вчителя надається самоставленню, адже вчитель із позитивною Я-концепцією, адекватною самооцінкою й позитивним самоставленням здатний позитивно впливати на самооцінку та самоставлення учнів, їхній розвиток. Як відмічає І.І. Чеснокова та інші науковці, розвинуте позитивне відчуття щодо власного Я як стійка особистісна риса є головним, що лежить в основі єдності й цілісності особистості, узгоджує та впорядковує внутрішні цінності, завершує структуру характеру. Самоставлення впливає на формування змісту та структури всієї системи психологічних особливостей особистості, є важливим чинником ефективною особистісної саморегуляції.

До пов'язаних із самооцінкою особливостей характеру вчителя можна зарахувати нарцисичні вияви. Загальноживане розуміння нарцисизму – надмірна самозакоханість. Його виявами є очевидна сфокусованість на собі, проблеми в підтриманні близьких стосунків, труднощі з емпатією, вразливість до сорому, підвищена чутливість до критики й образ тощо.

Феномен нарцисизму сьогодні є одним із найбільш невизначених. Немає єдності поглядів щодо сутності поняття, форм вияву, природи та механізмів виникнення. Також немає єдності щодо структурного значення нарцисизму: чи він є самостійним структурним утворенням, чи репрезентує інші інтрапсихічні утворення, чи є нарцисизм патологічним явищем, чи можуть бути здорові форми. Надзвичайно різноманітні позиції дослідників щодо суб'єктивного сприйняття феноменів нарцисичної організації та з приводу того, з чим він більше співвідноситься – із самопочуттям, самоповагою, відчуттям своєї значущості тощо [8].

Розвиток сучасних наукових уявлень про нарцисизм почався з представників глибокої психології. З. Фрейд розумів нарцисизм як необхідну фазу в процесі розвитку дитини, стверджував, що здоровий нарцисизм є невід'ємною частиною нормального розвитку. Х. Кохут та О. Кернберг звернули увагу на те, що нормальний розвиток дитини потребує, аби батьки задовольняли її нарцисичні потреби: у власній значимості, в ідеальних батьках, у знаходженні дитиною подібності між нею та значимими іншими. Якщо батьки не задовольняють потреб дитини або надмірно стимулюють їх, із високою ймовірністю може розвинутиися нарцисична уразливість [4].

Значна увага дослідників була приділена вивченню нарцисизму як особливій інфантильній внутрішньопсихічній організації, що визначає не тільки характер розвитку Я в онтогенезі, а й іманентно наявна в актуальній психічній діяльності.

У психології виділяють нормальний дорослий нарцисизм (здоровий) і патологічний нарцисизм. Здоровий нарцисизм має місце тоді, коли самоповага регулюється за допомогою нормальної структури Я, пов'язаної з наявністю нормально інтегрованих і цілісних об'єкт-репрезентацій, наявністю значною мірою індивідуалізованої й стабільної системи цінностей тощо. Стан здорового нарцисизму співвідноситься з психологічним благополуччям.

Патологічний нарцисизм виявляється в людей, самоповага яких потребує постійного підтвердження з боку інших [5]. Такі особи відрізняються прихованою і стійкою нарцисичною потребою. Вияви нарцисизму можуть бути дуже різні: це й переоцінка себе, і схильність до маніпулятивності, тенденції засуджувати інших, емоційної недоступності й відчуженості, прагнення влади. Нарцисичні особи стурбовані тим, як вони сприймаються іншими, їхній імідж часто замінює сутність [5]. Нарцисизм може включати занепокоєння фантазіями про необмежений успіх, власну велич. Іноді нарцисичні особи описуються як екстатичні, такі, котрі вимагають постійної уваги та захоплення й уважають, що мають право на особливу прихильність, шукають гострих відчуттів і схильні до нудьги. Означені вище особистісні вияви зазвичай спрямовані на захист від загрозливих емоцій, таких як гнів, ворожість, лють, сором. Останні визначають емоційне життя людей, що мають ядерні проблеми ідентичності та самоповаги. У клінічній психології патологічний нарцисизм констатується як нарцисичний розлад особистості.

Нарцисизм також розглядається як сучасна соціальна чи культурна проблема. Завдяки сьогоднішнім культурним нормам патологічний нарцисизм стає звично «нормальним» явищем.

Уважається, що патологічний нарцисизм має дві основні форми: класична форма – з надмірною потребою в захопленні, зарозумілістю й тенденцією до відкритого вираження величі. Інша форма нарцисизму виявляється тривожністю, чутливістю, незахищеністю, ранимістю, вразливістю, але з прихованими грандіозними фантазіями щодо себе [7].

На відмінностях між самозакоханістю й високою самооцінкою наголошує Е. Брум-мельман із колегами [9]. Може здатися, що ці поняття означають щось одне, однак явища ці різні за своєю природою. Самозакохані особи ставлять інших людей нижче за себе, однак це не заважає їм мати низьку думку стосовно себе. А ті, хто знають собі ціну, цінують й оточуючих, не чекаючи від них схвальних відгуків. Нарцисично уражені особи, навпаки, домагаються загального захоплення, а не отримуючи його, впадають у гнів і розпач.

Значну роль у своїй гуманструктуральній моделі особистості відводить нарцисизму Г. Аммон [8]. Засадицим поняттям особистості в теорії є Я-ідентичність, яка забезпечує цілісність особистості. Г. Аммон розуміє особистість як складне багаторівневе структурне утворення, яке включає первинні органічні функції, центральні неусвідомлені (агресія, страх, сексуальність, нарцисизм тощо) і вторинні, які визначають зміст здібностей і навичок людини. Останні, на відміну від центральних функцій, усвідомлюються та визначають зміст психічної активності й своєрідність життєвого стилю людини. Я-функції покликані забезпечити індивідуальну психологічну адаптацію особистості, мати конструктивний або, навпаки, дисфункціональний характер, що перешкоджатиме становленню особистості [8].

Г. Аммон розглядає нарцисизм як значний потенціал розвитку індивіда, на основі якого формуються інші центральні Я-функції. Як й інші дослідники, Г. Аммон вважає нарцисизм необхідним етапом особистісного розвитку, який первинно виконує конструктивну роль. Однак залежно від характеру стосунків у дитинстві (насамперед стосунків із матір'ю) у розвитку нарцисизму можуть відбуватись деформації. Тоді нарцисична організація набуває деструктивних рис, стає дезадаптуючою стосовно Я.

Г. Аммон виділяє такі форми нарцисизму: конструктивний, деструктивний і дефіцитарний.

Конструктивний нарцисизм – позитивне уявлення індивіда про самого себе – спирається на позитивний досвід інтерперсональних контактів. Уявлення про себе характеризуються реалістичністю, в них інтеріоризовано дружнє позитивне ставлення значимого оточення. Реалістичне сприйняття себе дає змогу конструктивно сприймати оцінки інших стосовно власної особи. Конструктивний нарцисизм характеризує достатню зрілість інтерперсональних стосунків і «здорову» самодостатність, а також відчуття задоволення від зростаючих можливостей реалізації себе в складному світі взаємин.

Деструктивний нарцисизм сприймається як порушення можливості особистості реалістично відчувати, сприймати та оцінювати себе. Він являє собою реактивне захисне переживання недостатності турботливого ставлення до зростаючого Я дитини. Важливою особливістю деструктивного нарцисизму є тимчасова нестабільність у ставленні до себе, що виявляється коливаннями між недооцінкою й переоцінкою себе. Ступінь цієї неузгодженості визначає інтенсивність потреби нарцисичної підтримки зовні. Між тим такі переживання сприяють уникненню взаємних контактів у широкому спектрі ситуацій, що потребують підтвердження власної ідентичності. Постійно контролюючи комунікативний процес, деструктивне нарцисичне Я відмежовується від суб'єктності іншого, діалог перетворюється на постійний монолог [8].

Порівняно з деструктивним нарцисизмом дефіцитарний нарцисизм відрізняється більш глибоким порушенням Я-функції нарцисизму, що призводить до майже повної нездатності сприймати неповторність власного існування, надавати значення своїм бажанням, мотивам і вчинкам, відстоювати власні інтереси, погляди, точки зору. На відміну від середовища, що викликає деструктивну деформацію (непослідовні, суперечливі, образливі стосунки), атмосфера дефіцитарного нарцисизму – холод і байдужість. Зауважимо, що фізичний догляд за дитиною може бути бездоганим, але формальним і таким, що не відображає особистої, суб'єктної участі. Саме дефіцит любові та власне людської турботи перешкоджає формуванню в дитини власних меж, становленню первинної Я-ідентичності, зумовлює глибокий «нарцисичний голод». Дефіцитарний нарцисизм виявляється низькою самооцінкою, залежністю від оточуючих, неможливістю встановлювати й підтримувати стосунки, не шкодячи своїм інтересам, потребам, життєвим планам і поглядам [8].



Підсумовуючи, зазначимо, що сформовані в ранніх інтерперсональних стосунках нарцисичні особливості особистості можуть активно виявлятися в поведінці та стосунках уже дорослої людини. Для професійної діяльності вчителя, що відрізняється наявністю великої кількості соціальних зв'язків і комунікативною активністю, це набуває особливого значення [2; 3].

**Постановка завдання.** У статті подано результати аналізу взаємозв'язків між показниками Я-функцій нарцисизму вчителів і самооцінками міжособистісних стосунків в основних сферах життєдіяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для вивчення феномена нарцисизму в його конструктивних, деструктивних і дефіцитарних формах застосовано шкалу нарцисизму Я-структурного тесту Г. Аммона.

Міжособистісні стосунки вчителів вивчалися через методики самозвіту щодо суб'єктивної значимості та ступеня задоволеності стосунками. Виділено 7 основних сфер комунікації вчителів: 1) з адміністрацією; 2) з учнями; 3) з батьками учнів; 4) з колегами; 5) зі своїми дітьми; 6) з чоловіком/дружиною; 7) із друзями. Усі задані сфери стосунків необхідно було оцінити за 10-бальною шкалою за двома критеріями. Спочатку треба було визначити рівень значущості сфери стосунків, їх важливості для вчителя. Надалі пропонувалося оцінити наявний рівень задоволеності стосунками. У дослідженні брало участь 56 осіб – учителів різних кваліфікаційних категорій і предметів, середній вік – 37,7 років. Для обрахування результатів застосовувався коефіцієнт  $r_p$  лінійної кореляції Пірсона, для визначення взаємо-

зв'язків у сфері стосунків зі своїми дітьми застосовано непараметричні методи.

Результати аналізу співвідношення Я-функцій нарцисизму та рівня значимості й задоволеності стосунками в професійно обумовлених сферах комунікацій подано в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, встановлено статистично значущі взаємозв'язки між оцінками значимості стосунків з адміністрацією, батьками учнів, колегами та конструктивним нарцисизмом. З підвищенням конструктивного нарцисизму підвищуються оцінки значимості, бажаності стосунків означених сфер. Виявлено також зворотній зв'язок між рівнем деструктивного та дефіцитарного нарцисизму і значимістю стосунків з адміністрацією. Імовірно, що особи, які вирізняються неадаптивними формами нарцисизму, важче сприймають тих, хто наділений владою, тяжче переносять критичні зауваження, відповідно, схильні проєкувати більше негативних реакцій. Цьому сприяють і схильність до надмірного контролю та чутливість до найменших ознак неприйняття.

Сфера стосунків з учнями виявилася не такою однозначною в оцінках між учителями з домінуванням різних форм нарцисизму. Очевидно, що на цю сферу стосунків, принаймні свідомо, впливають й інші чинники, хоча не виключені й дисимулятивні впливи.

Результати аналізу співвідношення Я-функцій нарцисизму та рівня значимості й задоволеності сімейними стосунками і стосунками з друзями подано в таблиці 2.

З результатів аналізу видно, що існує прямий кореляційний зв'язок між кон-

Таблиця 1

**Кореляційні зв'язки між нарцисизмом і самооцінками стосунків у професійній сфері вчителів**

	Конструктивний нарцисизм	Деструктивний нарцисизм	Дефіцитарний нарцисизм
Адміністрація – значимість – задоволеність	0,43** -	-0,31* -	-0,37** -
Учні – значимість – задоволеність	- -	- -	- -
Батьки учнів – значимість – задоволеність	0,29* -	- -	- -
Колеги – значимість – задоволеність	0,32* -	- -	- -
* $p \leq 0,05$ ; ** $p \leq 0,01$			



структивним нарцисизмом та оцінками задоволеності стосунками з чоловіком/дружиною та значимості стосунків із друзями. Також виявлено статистично значущий зворотній зв'язок між показниками деструктивного нарцисизму й оцінками значимості та задоволеності подружніми стосунками, а також оцінками значимості стосунків із друзями. З підвищенням дефіцитарного нарцисизму втрачається значимість стосунків із чоловіком (дружиною) та друзями. Стосунки з власними дітьми виявилися вільними від кореляційних зв'язків із нарцисизмом та, очевидно, однаково важливими для всіх учителів.

Найбільш проблемною сферою, на якій позначаються неадаптивні форми нарцисизму, виявилася сфера подружніх стосунків. Очевидно, що саме партнерські стосунки найбільше потерпають під тиском нарцисичної проблематики. Це ще раз доводить обмежену можливість осіб з ознаками патологічних форм нарцисизму встановлювати теплі, щирі близькі стосунки.

Додатково до основного завдання нами проаналізовано взаємозв'язки між значимістю, задоволеністю стосунками й віком

учителів, а також ієрархію стосунків. До цього були долучені ще 67 учителів різного віку й категорій, тобто загалом 123 особи.

Результати аналізу взаємозв'язків між віком та оцінками значимості й задоволеності стосунками подано в таблиці 3.

Як видно з результатів, вік не впливає на оцінки значимості й задоволеності в стосунках з адміністрацією, колегами та своїми дітьми. При цьому з віком підвищується рівень задоволеності стосунками з учнями й колегами, але зменшується значимість стосунків із чоловіком/дружиною та друзями. Не виключено наявність певного дисбалансу в стосунках учителів, спричиненого наслідками професійної діяльності.

За рівнем значимості взаємин найвищі оцінки отримали стосунки з дітьми (середньогруповий показник – 9,8 б.) і стосунки з чоловіком/дружиною (9,3 б.), найнижчі – стосунки з адміністрацією (7,5 б.). Стосунки з дітьми також виявилися такими, що найбільше задовольняють учителів (8,4 б.), найменше – з адміністрацією (6,4 б.). Стосунки з учнями за ступенем задоволеності оцінені в середньому на 8,6 б., з батьками учнів – на 8,5 б., з друзями – на 7,9 б.,

Таблиця 2

### Кореляційні зв'язки між нарцисизмом і самооцінками сімейних стосунків і стосунків із друзями

	Конструктивний нарцисизм	Деструктивний нарцисизм	Дефіцитарний нарцисизм
Свої діти			
– значимість	-	-	-
– задоволеність	-	-	-
Подружжя			
– значимість	-	-0,34**	-0,31*
– задоволеність	0,3*	-0,31*	
Друзі			
– значимість	0,4**	-0,43**	-0,53**
– задоволеність	-	-	-

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$

Таблиця 3

### Кореляційні зв'язки між оцінками значимості й задоволеності стосунками та віком учителів

Оцінки	Сфера стосунків	Значимість	Задоволеність
Адміністрація			
Учні			0,31**
Батьки учнів			0,25**
Колеги			
Свої діти			
Подружжя		-0,37**	
Друзі		-0,31**	

\*\* $p \leq 0,001$



з колегами – на 7,7 б., а з чоловіком/дружиною – на 7,4 б. Виходячи із загальної картини, можемо припустити, що подружні стосунки, ймовірно, є найбільш проблемною сферою з усього означеного спектру й такою, що може впливати як на загальне самопочуття вчителя, так і на його професійне благополуччя.

**Висновки з проведеного дослідження.** Міжособистісні стосунки вчителя включають систему міжособистісних установок, очікувань, які визначаються змістом спільної діяльності. У міжособистісних стосунках виявляється власне Я учасників взаємодії. Особистість учителя, його професійне та психологічне благополуччя є одними з факторів забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Нарцисизм визначається як концентрація інтересу людини на собі, функцією якого є підтримка афективної рівноваги за рахунок внутрішньої впевненості – задоволення – впевненості в собі. Здорова нарцисична система покликана забезпечити здорове відчуття самоцінності. Диференціація поняття «нарцисизм» дає змогу розглядати різні аспекти нарцисизму, виділяючи його здорові й патологічні сторони, конструктивність або деструктивність.

Установлено прямий кореляційний зв'язок між конструктивним нарцисизмом та оцінками значимості стосунків з адміністрацією, з батьками учнів, із колегами й із друзями. З підвищенням рівня деструктивного та дефіцитарного нарцисизму знецінюється важливість стосунків з адміністрацією, чоловіком/дружиною і друзями.

Взаємозв'язок задоволеності й нарцисизму виявлено тільки в подружніх стосунках: із підвищенням конструктивного нарцисизму задоволеність стосунками зростає, з підвищенням деструктивного нарцисизму задоволеність спадає. Суб'єктивні оцінки стосунків з учнями та своїми дітьми виявилися вільними від будь-яких зв'язків із нарцисизмом.

Згідно із суб'єктивними оцінками, вчителі найбільше цінують стосунки зі своїми дітьми й задоволені стосунками зі своїми дітьми. Подружня сфера виявилася найпроблемнішою. З віком підвищується задоволеність учителів стосунками з учнями та батьками учнів, але знецінюється важливість стосунків із чоловіком/дружиною і друзями.

**Метою подальших досліджень** є поглиблене вивчення особливостей нарцисичного впливу в контексті міжособистісних взаємин, професійної діяльності. Актуальним є розроблення моделі професійного та психологічного благополуччя вчителя згідно з холістичним підходом.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации / Н.Н. Богомолова. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 191 с.
2. Водопьянова Н. Синдром выгорания / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Корнеева Е.Е. Ролевой конфликт в деятельности женщины-педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е.Е. Корнеева. – Ярославль, 2006. – 22 с.
4. Кохут Х. Восстановление самости / Х. Кохут. – М. : Когито центр, 2016. – 316 с.
5. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая психодиагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 480 с.
6. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.-СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
7. Холмс Дж. Нарциссизм / Дж. Холмс – М. : ООО «Издательство Проспект», 2002.
8. Я-структурный тест Аммона : [пособие для психологов и врачей] / [Ю.Я. Тупицин, В.В. Бочаров, И. Бурбиль и др.]. – СПб. : НИПИ им. В.М. Бехтерева, 1998. – 30 с.
9. Brummelman E. Separating Narcissism From Self-Esteem / E. Brummelman, S. Thomaes, T. Sedikides // Current Directions in Psychological Science. – 2016. – Vol. 25(1). – С. 8–13.

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Мілютіна К.Л., д. психол. н.,  
професор кафедри психології розвитку  
*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Маркова І.Ю.,  
студентка магістратури факультету психології  
*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Стаття присвячена аналізу ігрової діяльності дошкільника, зокрема психологічних чинників (рівень інтелекту, рівень мовного розвитку, рівень сенсомоторики, рівень тривожності, наявність сиблінгів), що впливають на рівень розвитку сюжетно-рольової гри та гри з правилами. Виявлено, що рівень розвитку сюжетно-рольової гри та гри з правилами зумовлений вищеозначеними психологічними чинниками більшою мірою в дітей віком 4 роки, ніж у дітей віком 6 років. Розглянуто гру як явище, її види та попередні дослідження щодо впливу психологічних чинників на рівень розвитку гри.

**Ключові слова:** сюжетно-рольова гра, гра з правилами, сенсомоторний розвиток, тривожність, інтелект, мова.

Статья посвящена анализу игровой деятельности дошкольника, в частности психологических факторов (уровень интеллекта, уровень речевого развития, уровень сенсомоторики, уровень тревожности, наличие сиблингов), влияющих на уровень развития сюжетно-ролевой игры и игры с правилами. Показано, что уровень развития сюжетно-ролевой игры и игры с правилами обусловлен вышеуказанными психологическими факторами в большей степени у детей в возрасте 4 года, чем у детей в возрасте 6 лет. Игра рассмотрена как психологическое явление, ее виды и результаты исследований влияния психологических факторов на уровень развития игры.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, игра с правилами, сенсомоторное развитие, тревожность, интеллект, речь.

Milyutina K.L., Markova I.Yu. PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE GAMING ACTIVITY IN PRESCHOOL AGE

The article is devoted to the analysis of the game activity of a preschooler, in general – to the definition of which factors (intelligence level, level of speech development, level of sensorimotor behaviors, level of anxiety, presence of siblings) affect the level of development of the role-play and games with rules. It was found that the level of development of the story-role game and the game with rules is caused by the above psychological factors more in children aged 4 years than in children aged 6 years. Theoretically, the game was considered as a phenomenon, its types and previous studies on the influence of psychological factors on the level of development of the game.

**Key words:** story-role game, game with rules, sensorimotor development, anxiety, intellect, language.

**Постановка проблеми.** Гра є провідною діяльністю дитини, під час гри в дитини формуються та розвиваються життєво важливі навички. Визначення рівня інтелекту, рівня мовного розвитку, рівня сенсомоторики, рівня тривожності, наявності сиблінгів допоможуть краще зрозуміти причину виявленого рівня гри в дошкільника. Виявлення того, які саме чинники впливають на рівень розвитку сюжетно-рольової гри та гри з правилами сприятиме кращому розумінню цих двох видів ігор та дасть змогу підібрати гру для дитини задля кращого розвитку тих чи інших навичок.

**Постановка завдання.** Мета статті – теоретично та емпірично проаналізувати проблему взаємозв'язку залежності рівня інтелекту, мовного розвитку, рівня сенсомоторики, рівня тривожності, наявності

сиблінгів та рівня розвитку гри в дітей дошкільного віку; порівняти сюжетно-рольову гру та гру з правилами та вплив на них досліджених психологічних чинників.

**Виклад основного матеріалу.** Психологи вважають гру провідною діяльністю дошкільника. Особливе місце в діяльності дошкільника займають ігри, які створюються самими дітьми, – творчі або сюжетно-рольові ігри. Як зауважувала Н.В. Краснощочкова, в грі дитина починає відчувати себе членом колективу, вона може справедливо оцінювати дії і вчинки своїх товаришів та свої власні [5]. З ускладненням гри та ігрового задуму почуття дітей стають більш усвідомленими. Гра виявляє переживання дитини, формуючи її почуття.

Виходячи з концепції Н.Я. Михайленко, розвиток сюжетної гри на різних вікових



етапах можна представити в наступній зведеній таблиці [7].

Н.Я. Михайленко виділяє 3 етапи формування сюжетної гри:

– на першому етапі (1,5 – 3 роки) педагог, розгортаючи гру, робить особливий акцент на ігровій дії з іграшками та предметами-заступниками, створює ситуації, які стимулюють дитину до здійснення умовних дій із предметом;

– на другому етапі (3 роки – 5 років) вихователь формує в дітей уміння приймати роль, розгортати рольову взаємодію, переходити в грі від однієї ролі до іншої. Найбільш успішно це можна здійснити, якщо будувати спільну гру з дітьми у вигляді ланцюжка рольових діалогів між учасниками, зміщуючи увагу дітей з умовних дій з предметом на рольову мову (рольовий діалог);

– на третьому етапі (5 – 7 років) діти повинні оволодіти вмінням вигадувати нові різноманітні сюжети ігор, погоджувати ігрові задуми один з одним. Із цією метою вихователь може розгорнути спільно з дітьми своєрідну гру – вигадкування, що протікає в мовному плані, основний зміст якої – вигадкування нових сюжетів, які включають у себе різноманітні події.

Відповідно до теорії вітчизняного психолога Д.Б. Ельконіна саме всередині рольової гри відбувається найбільш інтенсивний розвиток пізнавальної та особистісної сфери дитини. Д. Б. Ельконін вказував: «Гра – це така діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умов безпосередньо утилітарної діяльності» [10, с. 21].

Стадії в підпорядкуванні правилам у рольовій грі: 1. Правила відсутні, оскільки фактично ще немає ролі. Діти керуються стихійними бажаннями. 2. Явно правила ще не виявлені, але присутні в конфліктних

ситуаціях. 3. Правило явно виступає в ролі, але ще повністю не визначає поведінку і порушується під час виникнення миттєвого бажання зробити іншу привабливу дію. 4. Поведінка визначається взятими на себе ролями. Правила визначають все [10, с. 56].

Отже, найяскравішою концепцією розвитку гри є концепція Д.Б. Ельконіна, що найкраще відражає поетапне ускладнення розвитку сюжетно-рольової гри у зв'язку з віком дитини.

Ігрова діяльність впливає на формування довільності психічних процесів. Так, у процесі гри в дітей починають розвиватися довільна увага і довільна пам'ять. В умовах гри діти зосереджуються краще і запам'ятовують більше, ніж в умовах лабораторних дослідів. Свідома мета (зосередити увагу, запам'ятати і пригадати) виділяється для дитини раніше і легше всього в грі. Умови гри потребують від дитини зосередження на предметах, включених в ігрову ситуацію, на утриманні розігруваних дій і сюжету.

Н.В. Мікляєва зауважує, що ігрова ситуація та дії з нею чинять постійний вплив на розумовий розвиток дитини дошкільного віку [6]. Гра більшою мірою сприяє тому, що дитина поступово переходить до мислення в плані уявлень. У той же час досвід ігрових та особливо реальних взаємовідносин дитини в сюжетно-рольовій грі лягає в основу особливої властивості мислення, що дозволяє стати на точку зору інших людей, передбачити їх майбутню поведінку і залежно від цього будувати свою власну поведінку.

Рольова гра має визначальне значення для розвитку уяви. В ігровій діяльності дитина вчиться заміщати одні предмети іншими, брати на себе різні ролі. Усе це сприяє розвитку уяви. Вплив гри на розви-

Таблиця 1

### Поетапний розвиток сюжетної гри на різних вікових етапах

Вік	Характер ігрових дій	Виконання ролі	Розвиток сюжету в уявній ситуації
3-4 роки	Окремі ігрові дії, що носять умовний характер.	Роль здійснюється фактично, але не називається.	Сюжет – ланцюг з двох дій, уявну ситуацію підтримує дорослий.
4-5 років	Взаємозв'язані ігрові дії, які мають чіткий рольовий характер.	Роль називається, діти можуть мінятися ролями в процесі.	Ланцюг з 3-4 взаємопов'язаних дій, діти самостійно утримують уявну ситуацію.
5-6 років	Перехід до рольових дій, що відображають соціальні особливості людей.	Ролі розподіляються на початку гри та тримаються до кінця.	Ланцюжок ігрових дій, об'єднаних одним сюжетом, що відповідні реальній логіці дій дорослих.
6-7 років	Відображення в ігрових діях відносин між людьми (підпорядкування, співробітництво). Техніка ігрових дій умовна.	Не тільки ролі, але і задум гри не проговорюються дітьми до її початку.	Сюжет тримається на уявній ситуації, дії різноманітні і відповідають реальним відносинам між людьми.

ток особистості дитини полягає в тому, що через неї вона знайомиться з поведінкою та взаємовідносинами дорослих людей, які стають зразком для її власної поведінки, також в ній вона набуває навичок спілкування, якостей, необхідних для встановлення контакту з однолітками. Захоплюючи дитину і змушуючи її підкорятися правилам, відповідно до взятої на себе ролі, гра сприяє розвитку почуттів та вольової регуляції поведінки.

У процесі ігрової діяльності починає складатися і навчальна діяльність, яка пізніше стає провідною діяльністю. Елементи навчання вводять дорослий, вони не виникають безпосередньо з гри. Дошкільник починає вчитися граючи – до навчання він ставиться як до своєрідної рольової гри з певними правилами. Виконуючи ці правила, дитина непомітно для себе оволодіває елементарними учбовими діями.

**Емпіричне дослідження** психологічних чинників гри дошкільника мало на меті перевірку наявності глибинного каузального зв'язку між різними психологічними чинниками гри (рівнем інтелекту, мовним розвитком, сенсомоторним розвитком, рівнем тривожності, наявністю сиблінгів) та рівнем розвитку гри (як сюжетно-рольової, так і гри з правилами). Необхідно було визначити вплив рівня розвитку інтелекту, мовного, сенсомоторного розвитку, рівня тривожності, наявності сиблінгів на рівень розвитку сюжетно-рольової гри та гри з правилами дошкільників (4 та 6 років) та визначити, в якому дошкільному віці краще розвине сюжетно-рольова гра, а в якому – гра з правилами.

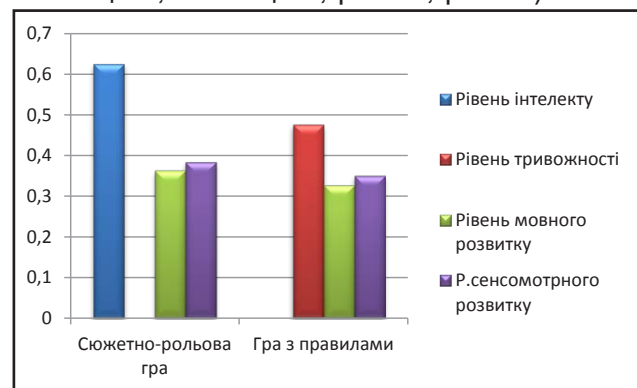
Дослідження проводилось у рамках науково-дослідної практики. Спочатку досліджувались психологічні чинники гри та рівні розвитку різних ігор у старших дошкільників (6 років), а вже потім – у дошкільників віком 4 роки. Дослідження рівня розвитку сюжетно-рольової гри та гри з правилами проводилось після індивідуального дослідження кожного з дошкільників, задля формування довіри.

Кількісний та демографічний опис вибірки для проведення емпіричного дослідження. У дослідженні взяли участь дошкільники з різних груп віком 4 та 6 років ДНЗ № 23 «Веселка» м. Ізмаїл, Одеської об-

ласті. 21 дошкільник чотирирічного віку та 47 шестирічного віку. У цілому в дослідженні взяли участь 68 досліджуваних. Усі батьки були ознайомлені зі структурою та суттю дослідження та дали згоду на дослідження дошкільників.

**Обґрунтування методичного інструментарію емпіричного дослідження.** Методика Р.Р. Калініної – для визначення рівня розвитку сюжетно-рольової гри та гри з правилами дітей віком 4 та 6 років; Ф. Гудінаф «Малюнок людини» – для визначення рівня інтелектуального розвитку дитини віком 4 та 6 років; Е.С. Зайцева, В.К. Шептунова «Тестова методика обстеження мови дітей віком 4-7 років» – для визначення рівня мовного розвитку; методика Е. Кіпхарда (для дітей 4 років) та методика Х. Зінхунбер «Визначення рівня сенсомоторного розвитку дитини» – для визначення рівня сенсомоторного розвитку дітей; Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен «Методика «Обери потрібне обличчя»» на визначення рівня тривожності дітей віком 4 та 6 років; наявність сиблінгів досліджувалась за допомогою методу опитування вихователів та самих дітей віком 4 та 6 років.

Кількісні результати дослідження представлені в таблицях та діаграмах (див. таблиця 2, таблиця 3, рис. 1, рис. 2).



**Рис. 1. Результати кореляційного аналізу дітей віком 6 років**

Як видно з аналізу, між 2-ма явищами (інтелектом та рівнем сюжетно-рольової гри) прямий сильний взаємозв'язок (0,625\*\*). Тобто чим більше рівень розвитку сюжетно-рольової гри, тим більший показник інтелекту старшого дошкільника. Частина гіпотези підтвердилась.

Таблиця 2

**Результати кореляційного аналізу дослідження дітей віком 6 років.**

	Р. інтел.	Р. тривожності	Р. мовного розв.	Р. сенсомот. р-ку	Наявність сиблінгів
Р. р. с-р гри	,625**	,229	,363*	,384*	-,035
Р. р. гри з правилами	,069	,476*	,327*	,350*	-,070



Під час дослідження зв'язку між рівнем розвитку гри з правилами та рівнем інтелекту цього зв'язку не визначено (0,069), оскільки  $\text{Sign.}(Z_{\text{нч.}}) > 0,05$ . Це може бути зумовлено тим, що в грі з правилами діти мало виражають свої інтелектуальні здібності, орієнтуючись на правило, що їм дано.

Сюжетно-рольова гра та рівень тривожності: кореляція є, але вона слабка (0,229). Тобто чим більше рівень тривожності, тим краще розвинена сюжетно-рольова гра. Можливо, це зумовлено тим, що свою тривожність діти направляють у гру та там її виражають. Гіпотеза не підтвердилась.

Гра з правилами та тривожність: кореляція слабка (0,476\*), але вона все-таки свідчить про прямий зв'язок явищ. А саме: чим вище рівень розвитку гри з правилами, тим вище тривожність. Можливо, це зумовлено тим, що рівень тривожності провокує дітей на менший ризик. І коли вони чують правило від експериментатора, вони виконують його, щоб підсвідомо зменшити свій рівень тривожності.

Мовний розвиток та сюжетно-рольова гра: прямий слабкий кореляційний зв'язок (0,363\*). Чим більше рівень мовного розвитку, тим більший рівень розвитку сюжетно-рольової гри. Це пояснюється тим, що в сюжетно-рольовій грі критерій «рольова мова» відіграє важливу роль, адже чим яскравіша, правильніша рольова мова, тим вище і рівень гри.

Гра з правилами та рівень розвитку мови: теж слабка кореляція (0,327\*). Чим більше рівень розвитку гри з правилами, тим більший рівень розвитку мови. В оцінці гри з правилами теж є критерій оцінки рольової мови, адже оцінити гру з правилами лише за критерієм підпорядкування правилу не доцільно. Тому отримано результат, що чим краще розвинена мова, тим краще рівень розвитку гри з правилами, тим яскравіша та повніша гра загалом.

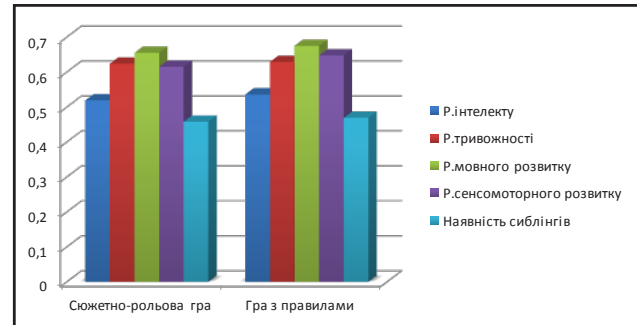
Розглянемо рівень сенсомоторного розвитку та рівень розвитку кожного з типів гри.

Сюжетно-рольова гра та загальний рівень сенсомоторного розвитку: слабка, але значима кореляція (0,384\*). Чим більший рівень розвитку сюжетно-рольової гри, тим кращий рівень сенсомоторного розвитку. Це пояснюється тим, що для кращої гри

необхідно мати гарне зорове сприймання, слух, мовний розвиток, гарний розвиток великої та дрібної моторики.

Після комплексного дослідження дітей віком 6 років досліджувались діти віком 4 роки.

Маємо таку таблицю кореляційних зв'язків (табл. 3).



**Рис. 2. Результати кореляційного дослідження дітей віком 4 роки**

Рівень розвитку інтелекту та рівень розвитку сюжетно-рольової гри: частина гіпотези підтвердилась. Прямий середній кореляційний зв'язок (,519\*). Чим вище рівень розвитку сюжетно-рольової гри, тим вище рівень інтелекту.

Прямий середній кореляційний зв'язок між явищами: гра з правилами та рівень інтелекту (0,536\*). Частина гіпотези підтвердилась. Чим вище рівень розвитку гри з правилами, тим вище рівень інтелекту.

Пряма значима кореляція – між рівнем сюжетно-рольової гри та рівнем тривожності (0,624\*\*). Гіпотеза не підтвердилась. Адже результат свідчить про те, що чим більше рівень розвитку сюжетно-рольової гри, тим вище рівень тривожності. Можливо це тому, що тривожні діти виражають свою тривожність у сюжетно-рольовій грі.

Гіпотеза не підтвердилась і щодо рівня розвитку гри з правилами та рівнем тривожності (0,629\*\*). Адже результат свідчить про те, що чим більше рівень розвитку гри з правилами, тим вище рівень тривожності. Можливо, це зумовлено тим, що тривожні діти виражають свою тривожність у грі.

Щодо мовного розвитку та рівня розвитку сюжетно-рольової гри: гіпотеза підтвердилась, пряма статистично значуща коре-

Таблиця 3

**Результати кореляційного аналізу дітей віком 4 роки**

	Р. інтел.	Р. тривожності	Р. мовного розв.	Р. сенсомот. р-ку	Наявність сиблінгів
Р. р. с-р гри	,519*	,624**	,655**	,615**	,458*
Р. р. гри з правилами	,536*	,629**	,675**	,648**	,469*

ляція (0,655\*\*). Чим вище рівень розвитку сюжетно-рольової гри, тим вище рівень мовного розвитку.

Гра з правилами та мовний розвиток: гіпотеза теж підтвердилась. Прямая статистично значуща кореляція (0,675\*\*). Чим вище рівень розвитку гри з правилами, тим вище рівень мовного розвитку.

У дітей віком 4 роки як сюжетно-рольова гра, так і гра з правилами розвинена в середньому краще, ніж рівень розвитку гри з правилами та сюжетно-рольова гра у дітей віком 6 років.

**Висновки з проведеного дослідження.** З наведеного вище можна зробити висновки.

Проаналізовані психологічні чинники дійсно мають вплив на рівень розвитку сюжетно-рольової гри та гри з правилами. Але вплив не завжди є, і головна причина в тому, що досліджувані показники того чи іншого явища не були представлені в досліджуваній грі.

Як видно, найбільше гіпотез підтвердилось із приводу дітей віком 4 роки. Це зумовлено тим, що критерії оцінки того чи іншого психологічного чинника були представлені в подальшій грі. Виходячи з результатів, не підтвердились гіпотези з приводу рівня тривожності та рівня розвитку різних типів ігор. Як вже зазначалось, це зумовлено тим, що тривожні діти виражають свою тривожність у грі.

Результат дослідження показав, що в дітей віком 4 роки як сюжетно-рольова гра, так і гра з правилами розвинена в середньому краще, ніж рівень розвитку гри з правилами та сюжетно-рольова гра у дітей віком 6 років. Це зумовлено індивідуальними особливостями осіб, що ввійшли до вибірки, їх стану на момент дослідження рівня розвитку гри, стану здоров'я, рівня соціалізації, ступеня довіри до досліджуваного, ступеня відповідності загального розвитку бажаному розвитку у цьому віці.

Загалом, гіпотези з приводу наявності зв'язку між інтелектом, рівнем сенсомоторного, мовного розвитку, рівня тривожності, наявності сиблінгів та рівнем розвитку гри з правилами та сюжетно-рольової гри підтвердились у дітей віком 4 роки. Це зумовлено саме вибіркою, в яку були враховані результати дітей з особливостями розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дегтярьова Ю.В. Психолого-педагогічні основи формування досвіду моральної поведінки дошкільника засобами сюжетно-рольової гри / Ю.В. Дегтярьова // Журнал «Відкритий урок». – 2014. – 42 с.
2. Деркунская В.А. Педагогическое сопровождение сюжетно-ролевых игр детей 4–5 лет / В.А. Деркунская, А.Н. Харчевникова. – М. : Центр педагогического образования, 2012. – 142 с.
3. Затулина Г.Я. Развитие речи дошкольников. Средняя группа. Методическое пособие / Г.Я. Затулина. – М. : Центр педагогического образования, – 2015. – 160 с.
4. Коломенский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика профилактика и коррекция / Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
5. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова – Ростов-на-Д. : Феникс, 2008. – 251 с.
6. Микляева Н.В. Когнитивное и речевое развитие дошкольника / Н.В. Микляева. – М. : Сфера, 2015. – 128 с.
7. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М. : «Гном и Д», 2000. – 96 с.
8. Скворцова В.О. Интеллект + креатив: развитие творческих способностей дошкольников / В.О. Скворцова. – М. : Феникс, 2009. – 224 с.
9. Шокова Э.М. Возрастные особенности детей дошкольного возраста / Э.М. Шокова. – М. : Академия, 2013. – 272 с.
10. Эльконин Б.Д. Детская психология / Б.Д. Эльконин. – М. : Академия, 2007. – 384 с.



УДК 377.02–053.8

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Мишко Н.М.,  
викладач кафедри психології

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*

Шевчук В.В.,  
викладач кафедри психології

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*

У статті висвітлено особливості навчання у виші студентів дорослого віку. Проведено дослідження особливостей становлення професійної готовності в дорослих студентів. Визначено, що наявні педагогічні методи й технології не задовольняють потребу дорослого студента в саморозкритті та саморозвитку.

**Ключові слова:** *дорослий вік, дорослий студент, новітні педагогічні технології.*

В статье представлены особенности обучения в вузе студентов взрослого возраста. Проведено исследование особенностей становления профессиональной готовности у взрослых студентов. Показано, что существующие педагогические методы и технологии не удовлетворяют потребность взрослого студента в самораскрытии и саморазвитии.

**Ключевые слова:** *взрослый возраст, взрослый студент, новейшие педагогические технологии.*

Myshko N.M., Shevchuk V.V. ACTUAL PROBLEMS OF ADULTS PROFESSIONAL EDUCATION

In work highlights the peculiarities of teaching adult students in a university. The research of the peculiarities of professional readiness of adult students is conducted. Existing pedagogical methods and technologies do not satisfy the needs of an adult student in self-discovery and self-development.

**Key words:** *adult age, adult student, newest pedagogical technologies.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах глобальної модернізації навчання дорослих є однією з актуальних освітніх проблем. Можна з упевненістю говорити, що постійне оновлення знань, підвищення професійного рівня – найважливіша умова для трудової діяльності будь-якого фахівця. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури, присвячений цій проблемі, вказує на необхідність удосконалення форм навчання дорослих у бік розширення самоосвіти й самовдосконалення.

Кожна людина рано чи пізно робить перехід до внутрішньо вмотивованого процесу самореалізації, усвідомлює та реалізовує свій потенціал. А отже, такий студент відчуває чіткий внутрішній спротив щодо рутинно-повторювального процесу навчання. Нині відбувається активний процес зміни освіти, суб'єкт-об'єкту педагогіку змінює суб'єкт-суб'єкту. Роль викладача стає передовсім направляючого й активізувального характеру, а студенти стають активними учасниками навчально-виховного процесу, здатними до пізнання та самопізнання за підтримки викладача.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На думку Є.О. Клімова, оскільки зовнішні впливи завжди діють через внутрішні, готовність людини до дії є усвідомлення нею своїх потреб, для задоволення

яких необхідно активізувати особисті психічні й фізіологічні потреби [1]. Розвиток особистості дорослої людини нерозривно пов'язаний із її професійним становленням і характеризується поступовим зростанням рівня суб'єктної активності й аксіогенезу, що визначає ступінь особистісного самодійснення в різноманітних сферах життя. Самодійснення особистості передбачає переважання внутрішніх чинників розвитку особистості над зовнішніми, вчинкове відстоювання власної індивідуальності. Одним із можливих варіантів професійного самовизначення колишніх випускників вищих навчальних закладів є рішення змінити професію. Перехід від зовнішньо детермінованого розвитку до саморозвитку зумовлений зростанням ролі їх внутрішніх чинників, які суттєво впливають на регуляційні процеси особистості, визначаючи унікальний для кожної людини ціннісний вектор розвитку. О.Г. Ковальов, Л.В. Кондрашова вважають, що професійна готовність передбачає високий рівень виконання професійних дій, який неможливий без певного рівня сформованості морально-психологічної готовності [2; 3].

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, що полягає в аналізі особливостей професійного становлення дорос-



лих людей, які отримують вищу освіту, і сформулювати шляхи оптимізації навчального простору як засобу професійного становлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Так, аналізуючи процес професійного становлення дорослих людей на прикладі майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту, ми провели низку дослідницьких заходів. Науково-дослідна робота проводилася на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Дослідженням охоплено 60 майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту за дворічною (заочною) програмою навчання. Віковий діапазон вибірки досліджуваних становив 23–54 роки, з яких – 49 жінок та 11 чоловіків.

Першим нами застосований опитувальник Л.Н. Кабардової, в основу якого покладено принцип оцінювання особою своїх можливостей у реалізації умінь; свого реального, сформованого на основі особистого досвіду емоційного ставлення, що виникає під час виконання описаних в опитувальнику видів діяльності; своїх професійних уподобань у майбутній професійній діяльності. Ця методика дає змогу визначити основні складники психологічної готовності до майбутньої професії психолога в студентів другої вищої освіти, яка входить до типу професій «людина-людина», а саме: усвідомлення своїх можливостей у реалізації певних умінь – трудових, соціальних тощо (*уміння*); оцінювання свого реального, сформованого на основі особистого досвіду емоційного ставлення, що виникає під час виконання описаних в опитувальнику видів діяльності або занять (*ставлення*); розуміння своєї переваги або небажання виконувати дії в майбутній професійній діяльності (*професійні уподобання* (далі – ПУ)). Результати дослідження подано у вигляді діаграми (див. таблицю 1).

Як бачимо з таблиці 1, низькі значення до 2 курсу дійшли свого мінімуму по всіх складових готовності до типу професій

«людина-людина». Найбільше упродовж навчання зріс показник оцінки своїх можливостей у реалізації умінь, які включені до типу професій «людина-людина». Це свідчить про те, що протягом навчання майбутні психологи оволодівають достатньою мірою професійними інструментами для роботи.

На противагу цьому, до 2 курсу знижуються показники оцінки досліджуваних свого емоційного ставлення як позитивного до цієї професійної діяльності (з 70% до 43%) та оцінки свого бажання займатися в майбутньому цією діяльністю (з 53% до 50%). Це може свідчити про певне розчарування в змісті майбутньої професійної діяльності, розвіювання попередніх міфів про цю професію тощо.

Виникнення стану готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів або усвідомлення людиною поставленого перед нею завдання. Далі йде розроблення плану, установок, моделей, схем майбутніх дій. Потім людина розпочинає втілення сформованої готовності в предметних діях, застосовує певні засоби і способи діяльності, порівнює хід виконуваної роботи та її проміжні результати з наміченою метою, вносить корективи. Отже, результати, отримані в ході дослідження, говорять про певну невідповідність очікувань майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, контенту самої навчальної діяльності. Це знову ж таки можна пов'язати зі скороченом терміном навчання, за який досить складно повністю реалізувати себе як суб'єкта навчальної діяльності.

Далі ми розглядали більш широко мотиваційно-ціннісний аспект професійної сформованості цих студентів. Досягнення поставленої мети реалізовувалася через застосування низки методик, а саме: тесту А. Маслоу на дослідження провідної мотивації; двофакторного мотиваційного профілю Ф. Герцберга; тесту смисловитих орієнтацій Д.О. Леонтьєва; ціннісного опитувальника Ш. Шварца. Використову-

Таблиця 1

**Показники складників професійної готовності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, що входить до типу професій «людина-людина» (n=60, у %)**

Показники готовності	Рівні сформованості готовності					
	Низький		Середній		Високий	
	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс
<i>Уміння</i>	3%	0%	37%	30%	60%	70%
<i>Ставлення</i>	17%	0%	13%	57%	70%	43%
<i>ПУ</i>	27%	3%	20%	47%	53%	50%
Середні значення	17%	0%	23%	43%	60%	57%



валися методи статистичного оброблення даних, представлені в комп'ютерному пакеті статистичних програм IBM SPSS Statistics 20.0.

Дослідження структури чинників мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту, дало нам можливість виділити три фактори. Перший фактор – «Спрямованість на допомогу собі» (19,4% сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,94), факторне навантаження якого становлять змінні: потреба в почутті власної гідності, особисті досягнення, локус контролю-Я, гедонізм. Цей фактор демонструє в респондентів спрямованість отримувати знання для поліпшення свого життя, підвищення самооцінки й відчуття сили міняти своє життя згідно зі своїми цілями та мріями. Другий фактор – «Спрямованість на допомогу іншим» (12,7%; 2,92), факторне навантаження якого становлять змінні: потреба в самореалізації, зміст роботи, локус контролю-життя, стимуляція, професійні уподобання у сфері діяльності «людина-людина». Його сенс полягає в спрямованості майбутніх психологів отримувати знання для поліпшення життя передусім інших людей, виконанні своєї професійної діяльності, заснованої на прагненні до розкриття своїх можливостей і прихованих потенцій особистості, а також зацікавленості в змістовому складнику майбутньої професії. Третій фактор – «Невизначена або ситуативна спрямованість» (11,3%; 2,76), факторне навантаження якого становлять змінні: потреба в безпеці й надійності, фінансовий мотив, процес життя, традиції. Ця спрямованість майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту, полягає в потребі у відчутті впевненості у своєму майбутньому, поліпшенні фінансового становища, що сприятиме поліпшенню сприйняття свого поточного життя.

Отже, ми можемо говорити про несформованість загалом мотиваційно-ціннісної сфери дорослих студентів – майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту, що ґрунтується на виявленні переважно середнього й низького рівнів розвитку компонентів мотиваційно-ціннісної сфери, а також переважанні егоїстичної спрямованості освоєння нового професійного профілю [4].

Отже, система освіти дорослих, будучи однією з перспективних галузей застосування психолого-педагогічного знання, в сучасних умовах переживає кризу, породжену нерозробленістю цілісно-го, системного уявлення про дорослого як суб'єкта освіти. Щоб оптимізувати процес навчання, особливо важливо знати, що являє собою дорослий учень.

Періоду дорослості характерними є дві протилежні тенденції – зростання мудрості, рівня компетентності, моральності, досягнення максимальної самореалізації, а також стан незадоволеності, тривоги, відчуття самотності й порушення процесів цілепокладання.

У дорослому віці провідною діяльністю є праця, в якій особистість задовольняє переважно кількість своїх потреб, розвиває себе через розвиток та ускладнення мотивів і сенсів своєї діяльності. Загальна мотивація людини наповнюється професійним змістом, а сенс визначається особистісно опосередкованим ставленням до праці. Тому неможливо розглядати кризи дорослого життя, виключаючи їх із контексту професійної діяльності.

Кризи професійного становлення характеризують періоди кардинальної перебудови особистості, зміни вектора її професіоналізації. Ці кризи проходять так само, як і кризи особистісного зростання в дорослому віці, здебільшого без яскраво виражених змін професійної поведінки. Проте перебудова смислових структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція та ревізія соціально-професійної позиції готують зміну способів виконання діяльності, призводять до зміни стосунків із колегами та керівниками, а в окремих випадках – до зміни професії [1].

У сучасних реаліях досить великий відсоток працівників змінюють профіль своїх професій протягом трудового життя. В умовах неухильних змін на ринку праці людина змушена повторювати окремі стадії професійного становлення внаслідок нових завдань професійного самовизначення, професійної перепідготовки, адаптації до нового виду праці й нового професійного співтовариства. У зв'язку з цим виникає необхідність створення нових технологій професійного розвитку і становлення особистості, орієнтованих на динамічний ринок праці, що підвищує конкурентоспроможність працівників.

На противагу цьому, досить сильною на сучасному етапі розвитку освітнього простору є традиція «дитячого» підходу до реалізації освітнього процесу. Освітній процес, організований для дорослої аудиторії, має робити спробу компенсувати проблеми попередньої підготовки, розвивати самостійність, аналітичні здібності, рефлексивність, ініціативність і творчий потенціал особистості. Освіта дорослих людей XXI ст. слідом за розвитком гуманістичних ідей має бути більш людиноцентричною [5].

Для навчання дорослих спочатку важливо визначити парадигму, в якій буде організований навчально-освітній процес. На наш погляд, він повинен спиратися на засади андрагогіки як наукового-педагогічного спрямування. Андрагогіка (від грец. *άνήρ* (*άνδρος*) – дорослий чоловік і грец. *Αγωγή* – вести) – одна з назв галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання та виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих; визначення оптимальних інтервалів між періодами інтенсивного навчання, функціонування професійних курсів залежно від характеру виробництва. Становлення андрагогіки як самостійної науки відбулося в 50–70 рр. ХХ ст., пов'язане з іменами американських учених М. Ноулза та Р. Сміта, англійського вченого П. Джарвіса, німецького вченого Ф. Пьогелера, голландського вченого Тю Тен Хаве, польського вченого Л. Туроса й інших.

На противагу педагогічній моделі, де готовність учня до навчання визначається в основному зовнішніми причинами: примусом, тиском суспільства (сім'ї, друзів) на людину, а отже, створюється штучна мотивація навчання, з позиції андрагогіки дорослі студенти відчувають глибоку потребу в самостійності, що має велику роль у процесі освоєння освіти. Завдання викладача зводиться до заохочення й підтримки прагнення дорослого студента до самоврядування. Основною характеристикою навчання стає процес самостійного пошуку знань, умінь, навичок і якостей.

Основними особливостями процесу навчання дорослих, на думку М.Ш. Ноулза, є такі: прагнення учня до самореалізації, самостійності, до самоврядування; наявність у дорослого життєвого досвіду, який може використовуватися як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег; доросла людина навчається для вирішення своєї важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети; провідна роль у процесі навчання належить учневі; дорослий розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання знань, умінь, навичок і якостей [6].

Отже, аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду дає підставу стверджувати, що в основу навчання дорослого повинен бути покладений діяльнісний підхід, який, на відміну від традиційного, знанневого, виражається в застосуванні різного роду інтерактивних методів навчання, заснованих на принципі «від діяльності до знання». Це дасть змогу вирішувати питання мотивації й

самотивації студента, забезпечення стиmulювання його особистісного зростання та водночас оволодіння новими знаннями і способами реорганізації наявного досвіду.

Аналізуючи методологічні освітні технології, які б відповідали описаним освітнім концепціям, можемо виокремити такі. Лекційно-семінарські технології, які є традиційними в застосуванні, залишають своє місце та значення в навчальному просторі, але повинні розширятися в напрямі міжпредметного й комплексного змісту [7].

Розглядаючи активні форми навчання дорослих, варто відзначити таку їх форму, як тренінги, що користуються особливою популярністю серед слухачів другої вищої освіти. Тренінг (від англ. Train – тренуватися) – один із провідних методів практичної психології, що спирається на низку психотерапевтичних і психокорекційних методів. Тренінг – це активна форма навчання дорослих, спрямована на підвищення загальної, когнітивної та професійної компетентності кожного члена тренінгової групи, у тому числі на розвиток навичок самопізнання, саморегуляції, спілкування, міжособистісної й міжгрупової взаємодії, професійних умінь тощо. Увага групи допомагає швидше побачити й усвідомити, які компетенції необхідні та які професійні й ділові навички доцільно розвивати. Викладач, виступаючи в ролі тренера, не просто навчає учасників тренінгу, наочно показує ті чи інші нюанси, а змушує думати, розвиває їх і налаштовує на роздуми. Під час тренінгу відбувається не тільки передача знань, що, безумовно, дуже важливо, а й певна емоційна зарядка людей, пробуджується, актуалізується потреба застосовувати нові знання на практиці, тобто спонукальні мотиви діяльності істотно зростають [2].

Наступною формою є ділова гра, що імітує різні аспекти людської активності й соціальної взаємодії. Ділова гра являє собою метод навчання, найбільш близький до реальної професійної діяльності учнів, перевага якого полягає в тому, що він дає можливість продемонструвати учасникам, до яких кінцевих результатів призведуть ті чи інші їхні рішення й дії. Гра також є методом ефективного навчання, оскільки знімає суперечності між абстрактним характером навчального предмета й реальним характером професійної діяльності. В умовах ділових ігор створюються виключно сприятливі можливості творчого й емоційного включення учасників у відносини, подібні реальним. За допомогою ділових ігор можна визначити рівень ділової активності; наявність тактичного й (або) стратегічного мислення; швидкість адаптації в нових умо-



вах (включаючи екстремальні); здатність аналізувати власні можливості й вибудувати відповідну лінію поведінки; здатність прогнозувати розвиток процесів; здатність аналізувати можливості й мотиви інших людей і впливати на їхню поведінку; стиль керівництва, орієнтацію під час прийняття рішень «на гру», «на себе» або «на інтереси команди» тощо. Існує багато назв і різновидів ділових ігор, які можуть відрізнятися методикою проведення та поставленими цілями: дидактичні й управлінські ігри, рольові, проблемно-орієнтовані, організаційно-діяльні ігри тощо. Ділова гра допомагає знайти рішення складних проблем шляхом застосування спеціальних правил обговорення, стимулювання творчої активності учасників як за допомогою спеціальних методів роботи (наприклад, методом мозкового штурму), так і за допомогою модеративної роботи викладача, який забезпечує продуктивне спілкування [7].

Цікавим для застосування може бути вивчення кейсів-ситуацій. Цей метод навчання є досить поширеним за кордоном і зазвичай використовується під час підготовки психотерапевтів, менеджерів та інших категорій працівників. Цей метод починають активно використовувати й вищі навчальні заклади. Сутність методу полягає в тому, що слухачі знайомляться з описом ситуації, найчастіше подається досить докладний опис подій, що реально мали місце (із зазначенням точної хронології, дійових осіб та іншої значущої для подальшого аналізу інформації), або вигаданих подій, але досить правдоподібних, що реально відображають наявні проблеми. Матеріалом для аналізу може послугувати стаття з газети, відеозапису, телефонний дзвінок тощо. Мета цього методу – навчити студентів аналізувати інформацію, структурувати її, виявляти ключові проблеми, генерувати альтернативні шляхи вирішення, оцінювати їх, вибирати оптимальні та розробляти програми дій. Метод дає слухачам змогу розвивати навички аналізу, діагностики і прийняття рішень, які дадуть їм можливість бути більш успішними в процесі вирішення схожих проблем у своїй професійній діяльності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, аналіз теоретико-емпіричних досліджень указує на необхідність удосконалення форм навчання дорослих, акцентування на самоосвіту й самовдосконалення. Готовність до майбутньої психологічної діяльності передбачає утворення таких необхідних установок, сукупності професійних знань і вмінь, властивостей і якостей особистості (у комплексі всіх мотиваційних, орієн-

таційних, операційних, вольових, оцінних і мобілізаційно-настрійових компонентів), які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо та якісно, зі знанням справи виконувати свої професійні функції.

Розгляд складників психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності дорослих студентів на прикладі майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, показав, що найбільше впродовж навчання зростає показник оцінки своїх можливостей у реалізації умінь, що свідчить про те, що протягом навчання майбутні психологи оволодівають достатньою мірою професійними інструментами для роботи. На протигагу цьому, до закінчення навчання знижуються показники оцінки досліджуваних свого ставлення як позитивного до цієї професійної діяльності й оцінки свого бажання займатися в майбутньому цією діяльністю. Це може свідчити про певне розчарування в змісті майбутньої професійної діяльності, розвіюванні попередніх міфів про засоби й технології освоєння знань тощо.

Розглядаючи питання ефективності освітніх технологій навчання дорослих, необхідно відзначити, що сьогодні поки не існує єдиної розробленої системи навчання дорослої аудиторії. Триває процес апробації, розроблення нових форм і методів навчання дорослих. Основою навчання дорослих стає використання інноваційних освітніх технологій, які повинні бути спрямовані на розвиток активності, пошук нових шляхів у вирішенні питань, створення й підтримання емоційно-позитивного фону навчання, основою якого є внутрішня мотивація та потреба в самореалізації всіх суб'єктів навчального процесу.

**Перспективи подальших розвідок** із напрямку. З огляду на результати дослідження, доречною була б постановка питання впровадження інноваційних технологій у процес навчання дорослих слухачів різноманітних вишівських курсів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Р/Дону, 1996. – 512 с.
2. Ковалев Г.А. Механизмы и эффекты процессов активного социального обучения / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Красноград : Куб. гос. ун-т, 1983. – С. 127–135.
3. Кондрашова Л.В. Высоким интеллектом і майстерністю / Л.В. Кондрашова // Рідна школа. – 1993. – № 11–12. – С. 157–158.
4. Мишко Н.М. Дослідження психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту / Н.М. Мишко //

Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2016. – № 2–3. – С. 149–155.

5. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти / Г.О. Балл // Балл Г.О. Психологічні аспекти гуманізації

освіти. Книга для педагога / Г.О. Балл, П.С. Перепелиця; за ред. Г.О. Балла. – Київ-Рівне, 1996.

6. Knowles M.S. (1968). *Andragogy, not pedagogy*. *Adult Leadership*, 16 (10), 386 p.

7. Власова О.І. Педагогічна психологія: [навчальний посібник] / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.

УДК 159.9:378.1

## АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ВИБОРУ ТА ВАРІАТИВНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-МОБІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ФАХІВЦЯ ПІД ЧАС ПОДОЛАННЯ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Сургунд Н.А., к. психол. н.,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Хмельницький національний університет

У статті феномен амбівалентності особистості розглядається як компонент проблеми професійної мобільності фахівця. У синергетичній системі професійного розвитку особистості, в умовах розвитку професійних криз професійно-особистісна амбівалентність в контексті загального подолання внутрішніх суперечностей психіки виступає варіативним регулятором професійно-мобільної поведінки особистості.

**Ключові слова:** амбівалентність особистості, професійна мобільність, синергетична система професійного розвитку особистості, професійна криза.

В статье феномен амбивалентности личности рассматривается как компонент проблемы профессиональной мобильности специалиста. В синергетической системе профессионального развития личности, в условиях развития профессиональных кризисов профессионально-личностная амбивалентность в контексте общего преодоления внутренних противоречий психики выступает вариативным регулятором профессионально-мобильного поведения личности.

**Ключевые слова:** амбивалентность личности, профессиональная мобильность, синергетическая система профессионального развития личности, профессиональный кризис.

Surgund N.A. THE AMBIVALENCE OF THE PERSONALITY AS A COMPONENT OF THE CHOICE AND VARIABLE REGULATION OF A SPECIALIST'S OCCUPATIONAL-MOBILE BEHAVIOR IN OVERCOMING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT CRISES

In the article the ambivalence of personality phenomenon is considered as a component of a specialist's occupational mobility problem. In the synergetic system of personality's professional development and under conditions of the professional crises development, the professional-personal ambivalence acts as a variable regulator of the occupational-mobile personality behavior in the context of general overcoming of internal contradictions of the psyche.

**Key words:** ambivalence of personality, occupational mobility, synergetic system of personality's professional development, professional crisis.

**Постановка проблеми.** В умовах глобалізації світової економіки у сфері фахової діяльності відбувається пришвидшення змін професіоналізованих сегментів ринку праці, виникнення нових і застаріння вже існуючих професій та вимог до них, мінливості ринкових умов і притаманних їм кризових явищ тощо. Дані процеси визначають *актуальність* проблеми професійної мобільності сучасних фахівців, оскільки професійна мобільність виступає в нинішніх умовах однією з важливих характеристик професійної діяльності людини, її динамічної взаємодії зі світом професій [1; 3; 5; 7; 8].

Це визначає потребу суспільства, що постійно модернізується, в професійно-мобільних працівниках – фахівцях з інноваційною поведінкою, відкритих до змін, до нового, здатних до успішного подолання професійно-обумовлених криз та відповідного цьому комплексу протиріч. Така потреба свідчить про необхідність підготовки професійно-мобільних фахівців, здатних за рахунок інтроособистісної гармонізації суперечностей проектувати в умовах невизначеності та ефективно реалізовувати свою фахову діяльність у ході перебігу професійних криз. Вимоги сучасності в підготовці професійно-мобільної особистості



актуалізують суспільний запит на фахівців, здатних на основі гармонійної інтробалансованості виникаючих професійно-особистісних суперечностей, тобто конструктивної *амбівалентності*, легко переходити від одного виду праці до іншого, швидко освоювати нові знання та технології в умовах ринкових змін, конструктивно реагувати на особистісно-професійні зміни в умовах криз професійного розвитку особистості тощо.

Саме тому в умовах трансформацій пострадянського суспільства та пришвидшення ринково-інтеграційних процесів в Україні гостро й стоїть проблема підготовки сучасного професійно-мобільного фахівця, внутрішньо готового та здатного до необхідних професійних змін на основі гармонійно збалансованої професійно-особистісної *амбівалентності*.

Складність явища професійної мобільності особистості як комплексного інструменту подолання професійних криз визначає наявність в її структурі багатьох ще не до кінця висвітлених психологічних проблем [1; 2; 5; 6; 9]. Серед них, зокрема, виступає проблема *амбівалентності особистості фахівця в умовах професійної кризи*, оскільки в контексті складності феномену «професійна мобільність» залишається недостатньо висвітленим питання: на основі яких ознак, процесів чи характеристик в умовах синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості в умовах невизначеності відбувається регуляція суб'єктом виникаючих професійно-особистісних суперечностей як основи варіативності професійно-мобільної поведінки фахівця.

Проблематика професійної мобільності особистості на межі ХХ–ХХІ століть стає об'єктом поглибленого вивчення багатьох галузей наук, зокрема й психології [1–9]. Дослідження різноманітних психологічних аспектів проблеми професійної мобільності, зокрема й *амбівалентності особистості фахівця*, сприяє вирішенню на соціально-та індивідуально-психологічному рівнях важливих завдань у сфері освіти, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, розвитку кар'єри, перепідготовки кадрів, підвищення ефективності виробництва, трудової зайнятості населення, подолання особистісних та професійних криз сучасного фахівця, професійного розвитку особистості та ін.

Розуміння синергетичної сутності професійної мобільності особистості як психологічного феномену характеризує новий погляд на проблему професійної мобільності в масштабах як соціально-професій-

ної системи в цілому, так і системи професійного розвитку особистості зокрема. Дослідження професійної мобільності з позицій синергетичного розвитку системи професійного розвитку особистості [2; 3; 6; 7] відкриває нові можливості вивчення даного феномену, в тому числі і з точки зору забезпечення конструктивної професійно-особистісної *амбівалентності* фахівця як умови ефективного подолання професійних криз. Метою цього є визначення синергетико-психологічної стратегії формування та розвитку професійної мобільності в майбутніх фахівців у процесі їх підготовки.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми.** Особистісний підхід до проблеми професійної мобільності як психологічного феномену (Ю.Ю. Дворецька, Н.Р. Хакімова) зробив більш успішним пошук психологічних шляхів професійно-особистісної адаптації суб'єкта в мінливому соціально-професійному середовищі. В основі даного підходу лежить концепт подолання суб'єктом різноманітних криз розвитку, що переживаються ним на різних стадіях процесів професійного розвитку [1; 9].

Дослідження професійної мобільності як психологічної детермінанти успішності й конкурентоспроможності особистості в професійному середовищі розглянуто в роботах як зарубіжних (з точки зору теорії кар'єри, додання кар'єрних криз – Н.Г. Вачер, А. Бандура, Г.В. Джонс, Д.Т. Холл, Ж. Роттер, Д.Е. Супер та ін.), так і вітчизняних (В.О. Гринько, Ю.Ю. Дворецька, А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Л.С. Пілецька, Е.Е. Симанюк, Н.Р. Хакімова та ін.). Вітчизняними науковцями проблематика професійної мобільності в контексті подолання особистістю професійних криз (професійно-обумовлених криз, криз професійного розвитку – Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк [2; 3; 8]) розглядалась на базі психологічних аспектів теорії професійного розвитку особистості.

Професійні кризи психологічною наукою розглядаються як закономірна складова частина перебігу в онтогенезі криз розвитку особистості на базі визначення провідних детермінант розвитку (Л.С. Виготський, С. Гледдінг, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, Е.Ф. Зеєр, Е. Еріксон, Г. Салліван, Д. Сьюпер та ін.). При цьому професійний розвиток людини визначається як складова частина психічного розвитку особистості, що супроводжується кризами розвитку. Професійний розвиток являє собою процес і результат активної взаємодії особистості із соціально-професійним середовищем та реалізується на рівнях як інтропросто-

ру особистості, так і її екстрапростору (Е.Ф. Зеєр, С.Д. Максименко, А. Маслоу, К.К. Платонов та ін.). Згідно з обґрунтованою позицією Е.Ф. Зеєра професійний розвиток особистості на базі принципів детермінізму та індетермінізму визначається як *синергетична система*, засадничими характеристиками якої є відкритість, самоорганізація, саморозвиток, нелінійність, незворотність, нерівноважність, нестійкість, багатоваріантність вибору шляхів розвитку. Дана система функціонує в динамічному «просторі професійного розвитку особистості», обумовленому вищеозначеними координатами-детермінантами [2, с. 18, 30]. У такій синергетичній системі в критичні моменти розвитку (в критичних точках професійних криз – «точках біфуркацій») на базі процесів професійної мобільності особистості відбуваються зміни вектору професійного розвитку фахівця як подолання кризи (А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Е.Е. Симанюк, Н.А. Сургунд та ін.). Згідно з позицією дослідників [2; 3; 6; 7; 8], такі зміни траєкторії професійного розвитку особистості сприяють подоланню тенденції її регресивного професійного розвитку, але умови забезпечення процесів такого подолання професійних криз актуально потребують поглибленого вивчення.

Аналізу критичних ситуацій на етапах професійних криз (т.з. «точок біфуркацій») професійного розвитку особистості, як основи якісних змін у синергетичній системі її професійного розвитку, з точки зору проблеми професійної мобільності поки присвячено дуже мало досліджень. Такий же стан речей є характерним і для проблеми амбівалентності особистості фахівця в контексті синергетичної тематики професійної мобільності (аналіз свідчить, що навколо точок біфуркації розвиваються процеси максимального інтрозбалансовування виникаючих у синергетичній системі професійно-особистісних суперечностей, тобто конструктивної амбівалентності фахівця).

Окремі положення проблематики синергетичного розвитку розглянуті Е.Ф. Зеєром – щодо теорії професійного розвитку та її синергетизму, М.І. Плотніковим – щодо теорії змін систем, В.О. Аверіним – щодо теорії психічного розвитку особистості на основі синергетичного підходу (В.І. Арнольд; О.Н. Князева, С.П. Курдюмов) та акмеологічної теорії (В.М. Гладкова, А.О. Деркач та ін.), синергетичних принципів організації системи професійної підготовки (Л.В. Буркова). На основі синергетичного підходу розробка психологічної проблематики професійної мобільності особистості продовжена Н.А. Сургунд у контексті подо-

лання криз професійного розвитку [6; 7]. Але в загальній тематиці психології професійного розвитку слід відзначити, що з позицій синергетичного підходу проблема професійної мобільності, а зокрема й проблема професійно-особистісної амбівалентності фахівця, є недостатньо висвітленою в аналізі початкових етапів варіативної регуляції процесу психологічних перебудов професіоналізованої свідомості особистості під час подолання професійних криз.

**Постановка завдання.** У той же час психологічна сутність руху по траєкторіях наближення до критичних кризових точок, точок біфуркації, де відбувається синергетична динаміка змін вектору професійного розвитку особистості та починається перехід на нові траєкторії її розвитку, є ще слабо дослідженою в контексті проблеми амбівалентності особистості. Виходячи із цього, **метою статті** є аналіз психологічної проблеми амбівалентності особистості як базису реалізації синергетичного принципу багатоваріантності розвитку під час вибору та варіативної регуляції шляхів інтроузгодженого професійного руху особистості для подолання професійних криз на основі професійно-мобільної поведінки фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** За результатами аналізу фахових джерел можемо відзначити, що в контексті психологічного підходу, на основі концепції глибинної психології (А.Адлер, Е. Фромм, З. Фройд, К. Юнг та ін.), з огляду на людську сутність проблема професійної мобільності фахівця характеризує у своїй першооснові суперечність протилежних сил і процесів (старе і нове) в процесі психосоціального (професійного) розвитку особистості. Проблема професійної мобільності особистості виражає глибинну суперечливість психіки особистості, оскільки феноменально відображає сполучення в одному процесі протилежних тенденцій соціально-особистісної еволюції, їх єдність і боротьбу.

У відповідності до даного підходу можемо говорити про те, що феномен амбівалентності особистості виступає природною складовою частиною проблеми професійної мобільності фахівця, оскільки відображає професіоналізовану проєкцію складних взаємодій внутрішньоособистісних суперечностей на процеси професійного розвитку особистості в притаманних їм динамічних умовах змін (професійно обумовлених криз).

Проблема амбівалентності особистості як психічного утворення перебуває в полі досліджень таких наук, як соціологія, філософія, медицина, психологія та ін. Фено-



мен амбівалентності особистості в психологічній літературі досліджується на основі різних підходів, але в базовому розумінні означає взаємовиключне сполучення протилежних почуттів, думок, бажань, що реалізуються в мотиваційній, афективно-когнітивній та поведінкових сферах [4, с. 8]. Так, амбівалентність описується як вид психологічного конфлікту (К. Левін), як результат незадоволення людського розуму в послідовності (Р. Браун, Ч. Осгуд), як результат неусвідомленого зіткнення двох протилежних форм інстинктивних потягів конфлікту між різними інстанціями «Я» особистості (З. Фройд), як необхідна складова частина психічного розвитку (К. Абрахам, Е. Еріксон), як диспозиція особистості в контексті особистісного зростання та самоактуалізації (А. Маслоу, К. Роджерс), з точки зору провідних тенденцій особистості (Л.М. Собчик), в контексті проблеми атитюдів (соціальних установок) особистості (Т.М. Зелінська, Г. Олпорт, М. Томпсон, А.Е. Хурчак) та ін. При цьому необхідно відзначити, що вивчення різних психологічних аспектів проблеми амбівалентності дослідниками проводились як для особистісної сфери, так і для сфери соціальних та професійної взаємодій.

З позицій синергетичного підходу до проблеми амбівалентності особистості важливою є позиція J. Varner, згідно з якою сутнісною характеристикою амбівалентності є невизначеність (одна з ключових характеристик синергетичного розвитку – *H.C.*). У таких визначальних умовах невизначеності високий рівень амбівалентної напруги блокує поведінку людини. У той же час амбівалентність із низькою напругою сприяє конструктивній інтеграції суперечностей та стимулює творчість, сприяючи подоланню кризових явищ, у чому й полягає її позитивна роль [10]. Розглядаючи явище амбівалентності у сфері професійної діяльності, J. Varner звертає увагу, що професіонал із помірно інтрагармонізованою амбівалентністю виконує роботу більш ефективно, ніж той, хто ригідно діє тільки згідно з однією нормою, ігноруючи протилежну. Успішний професіонал, підкреслює автор, творчо працює в умовах невизначеності завдяки амбівалентності як збалансованій суперечності різних норм [10, с. 23].

Ми розглядаємо особистісно-професійну амбівалентність як складний багаторівневий психічний конструкт, що в контексті загального подолання внутрішніх суперечностей психіки в її свідомих та несвідомих виявах динамічно визначає у сфері професіоналізованої діяльності перебіг процесів професійної мобільності особистості фа-

хівця. В умовах розвитку професійних криз особистісно-професійна амбівалентність виступає варіативним регулятором професійно-мобільної поведінки особистості. Професійно-мобільна поведінка особистості – це система динамічних взаємодій суб'єкта професійної мобільності з професіоналізованою сферою навколишнього світу. У процесі даних взаємодій суб'єкт в умовах професійно-значущих змін (професійних криз) динамічно створює у власному інтропросторі та практично реалізує в мінливих умовах (в умовах невизначеності) екстрапростору ідеальну психічну модель власної професійної діяльності («Я-професійне ідеальне»).

У нашому розумінні конструкт особистісно-професійної амбівалентності актуалізує в інтропросторі особистості її надситуативну і наднормативну внутрішню активність із метою подолання зростаючої амбівалентної напруги – збільшення рівня розузгодженості суперечливого ставлення працівника до перспектив розвитку професійно-обумовленої ситуації, що виникла. Інтроактивність суб'єкта в умовах синергетичної динаміки детермінант системи професійного розвитку особистості є спрямованою на пошук в умовах невизначеності інтрогармонізованого варіанту (психічної моделі) вирішення назрілої професійної кризи. Вибір варіанту такої моделі, на основі самоефективного усвідомлення суб'єктом необхідності професійних змін та подолання напруги амбівалентності, визначає його інтроактивність як готовність до конструктивного подолання наявних професійних стереотипів та бар'єрів.

При цьому ми поділяємо позицію Т.М. Зелінської щодо того, що уникнути амбівалентності особистості неможливо і що напруга амбівалентності є частиною мотиваційної боротьби особистості, яка набуває адаптивної чи дезадаптивної форми. Гармонізована (помірна) амбівалентна напруга веде до узгодження суперечностей, особистісного зростання, а негармонізована (дискордантна) – до розвитку деструктивних форм її прояву [4, с. 8]. У синергетичній системі професійного розвитку особистості інтрогармонізоване зниження амбівалентної напруги на основі подолання в умовах невизначеності внутрішніх суперечностей у професійно-особистісній сфері й визначає конструктивне подолання фахівцем професійних криз.

Подолання амбівалентної напруги, на нашу думку, може також розглядатись із позицій забезпечення конструктивної готовності фахівця до відповідальних змін власних інтроособистісних програм особи-



стісно-професійної діяльності для професійно-мобільного подолання криз професійного розвитку.

Амбівалентність характеризує процеси варіативної регуляції поведінки фахівця як особистісного пошуку та вибору між професійними альтернативами, які визначаються динамікою та умовами розвитку професійної кризи. У контексті професійно-мобільної поведінки фахівця інтроактивність амбівалентного пошуку та вибору психічних моделей його подальшого професійного розвитку є елементом особистісно-професійного самовизначення на базі конструктивного врегулювання внутрішньої суперечливості. В умовах синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості фахівця внутрішня амбівалентна активність суб'єкта професійної мобільності нами пов'язується з потребами інтрогармонізації прийнятого ним варіанту психічної моделі професійного розвитку та регуляції динамічного процесу її практичної (поведінкової) реалізації в екстрапросторі особистості для подолання кризових явищ розвитку (професійних криз).

Дослідниками визначається, що кризові явища є невід'ємним атрибутом динамічного процесу професійного розвитку особистості. Професійні кризи викликають перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості та вектору професійного руху. породжуючи психічну напругу, кризи стимулюють професійний розвиток особистості фахівця, сприяючи усуненню кризових протиріч [3, с. 213; 8, с. 9].

Принцип нелінійності синергетичної системи професійного розвитку особистості визначає множинність її рішень у ході вирішення виникаючих криз професійного розвитку, що, відповідно, характеризує множинність шляхів розвитку цієї системи. У критичних точках біфуркацій синергетичної системи принцип нелінійності визначає можливість багатоваріантності шляхів професійного розвитку, але в той же час принцип незворотності розвитку системи обумовлює можливість реальної реалізації особистістю в даний момент професіогенезу лише одного варіанту траєкторії професійного розвитку. Порушення рівноваги синергетичної системи професійного розвитку особистості відбувається на основі змін детермінант професійного розвитку, що посилює дію амбівалентних особистісно-професійних суперечностей. Як наслідок, на траєкторіях розвитку криз відбувається професійно-психологічна перебудова особистості на основі гармонізації в інтро- та екстрапросторі особистості виниклих

амбівалентних професійних та особистісних протиріч як умова подолання виниклої кризи розвитку фахівця [2, с. 20–40].

Як відзначає Е.Ф. Зеєр, перехід від однієї стадії (одного рівня) професійного розвитку до іншої стадії (іншого рівня) розвитку виводить вже існуючу систему взаємодії особистості із соціально-професійним середовищем із стану рухливої рівноваги, визначаючи стан невизначеності. Нерівноважність та нестійкість системи професійного розвитку фахівця супроводжуються флуктуаціями, особистість немов «коливається» перед вибором подальшого сценарію професійного життя. Флуктуації, обумовлені змінами умов та факторів професіоналізації діяльності, породжують суб'єктивні та об'єктивні труднощі, екстра-особистісні та інтроособистісні конфлікти (на нашу думку, флуктуаційні процеси протилежноспрямованих коливань із метою вирішення наростаючих суперечностей системи на траєкторіях розвитку професійних криз і характеризують динаміку амбівалентних пошуків особистістю в умовах невизначеності інтрогармонізованого варіанту їх вирішення – *Н.С.*). Розвиток цих психологічних проблем призводить до криз професійного розвитку. Суб'єктивне переживання цих криз сприяє виникненню критичних моментів (так званих точок біфуркації), які й спонукають особистість до пошуку нових шляхів реалізації професійної біографії. Нові варіанти, нові сценарії професійного майбутнього, що реалізуються в системі професійного розвитку, обумовлюють нові траєкторії професійного розвитку особистості [2, с. 39].

На нашу думку, під час розгляду проблеми професійної мобільності ситуація вибору та сам вибір, як акт усвідомленого прийняття рішення про подальший варіант професійного руху та розвитку, означає здійснення акту творчості особистості в її інтропросторі. Творчий вибір одного варіанту професійного розвитку з множини можливих усвідомлено впорядковує, тобто варіативно врегулює, в умовах невизначеності інтропростір особистості, що викликає його психологічну гармонізацію, тобто інтрозбалансованість професійно-особистісної амбівалентності. Крім того, в даному випадку, крім гармонізації самого інтропростору як єдиного цілого на рівні єдиного «Я-професійного образу», відбувається акт творчої гармонізації упорядкованого інтропростору з екстрапростором особистості, який визначається взаємодією із зовнішніми умовами соціально-професійного середовища. Таким чином, ситуація та акт інтроособистісного вибору



певного варіанту професійного розвитку започатковує творчий процес будівництва особистісно-професійного «містка-переходу» суб'єкта на новий рівень його професіоналізованої свідомості та діяльності. Це творчо забезпечує процес професійно-мобільного вирішення посталої перед особою професійної кризи на основі гармонійної амбівалентності (конструктивного подолання суперечностей) за рахунок інтрозбалансованого та інтроузгодженого вибору певної моделі варіативної регуляції професійно-обумовленої проблеми [7].

Таким є наше бачення творчої сутності ситуації та акту вибору в контексті проблематики професійної мобільності як складової частини системи професійного розвитку особистості. У даному контексті наша позиція полягає в тому, що інтерактивну, творчу стратегію поведінки фахівця для конструктивного додання професійних криз – на основі розвитку здатності до спрямованих та самоконтрольованих переходів на нові траєкторії професійного руху – ми й розглядаємо як професійну мобільність. Професійна мобільність – це своєрідний безкатастрофний «місток-перехід» між циклами професійного розвитку фахівця в синергетичній системі професійного розвитку особистості. Професійна мобільність виконує роль своєрідних «мостів», що сприяють у точках біфуркацій усвідомлено-оптимальним переходам фахівця в умовах невизначеності від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої. При цьому фахівцем інтроузгоджено обирається та регулюється її певний варіант на основі конкордантної професійно-особистісної амбівалентності фахівця – Н.А. Сургунд [6; 7]. Професійна мобільність – це «місток», який в умовах професійних криз психологічно забезпечує в умовах багатоваріантності рішень вибір шляху професійного розвитку особистості, знижуючи амбівалентну напругу до інтрогармонійного рівня та спрямовано забезпечує на нових траєкторіях руху акме-прогрес соціально-професійного потенціалу особистості. Амбівалентність особистості при такому підході виступає як здатність фахівця в динамічних умовах сучасності конструктивно, тобто професійно-мобільно реагувати на кризові процеси професійно-обумовлених змін на основі збалансованого інтроузгодження та варіативної регуляції протиріч, що виникають у процесі професійного розвитку особистості.

**Висновки.** Отже, на підставі вищевикладеного можна зробити висновки, що амбівалентність особистості характеризує процеси варіативного регулювання поведінки фахівця як особистісного пошуку та

вибору між професійними альтернативами, які визначаються динамікою та умовами розвитку професійної кризи. У контексті професійно-мобільної поведінки фахівця інтроактивність амбівалентного пошуку та вибору психічних моделей його подальшого професійного руху та розвитку є актом творчості та елементом особистісно-професійного самовизначення на базі інтрозбалансованого врегулювання внутрішньої суперечливості психіки для конструктивного подолання фахівцем професійних криз. Амбівалентність особистості лежить в основі реалізації синергетичного принципу багатоваріантності розвитку при виборі та варіативному регулюванні шляхів інтроузгодженого професійного руху особистості. Таким чином, амбівалентність особистості визначається як компонент вибору та варіативної регуляції професійно-мобільної поведінки фахівця в синергетичній системі професійного розвитку під час подолання професійних криз.

**Перспективами подальших досліджень** є вивчення когнітивних механізмів забезпечення професійної мобільності особистості як усвідомленої здатності фахівця до конструктивних змін в умовах невизначеності змісту та форм професійної діяльності в динаміці перебігу криз професійного розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дворецкая Ю.Ю. Психология профессиональной мобильности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю.Ю. Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 143 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М. : Издательский дом «Академия», 2006. – 480 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : [учебное пособие для студентов вузов. – 5-е изд., перераб., доп.] / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с.
4. Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості. Теорія, діагностика і психокорекція: навч. посібн. / Т.М. Зелінська. – К. : Каравела, 2010. – 256 с.
5. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців / Є.А. Іванченко. – Одеса : СМІЛ, 2004. – 120 с.
6. Сургунд Н.А. Професійна мобільність як психологічна основа подолання професійних криз у синергетичній системі професійного розвитку особистості / Н.А. Сургунд // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний пед. університет ім. Г. Сковороди». – Додаток 2 до Вип.36: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – Випуск 12. – К. : Гнозис, 2015. – С. 82.
7. Сургунд Н. Особистісний вибір у контексті подолання криз професійного розвитку на основі професійної мобільності: синергетичний

аспект / Н. Сургунд // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2016. – № 4 – С.109.

8. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. – 320 с.

9. Хакимова Н.Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н.Р. Хакимова. – Кемерово, 2005. – 179 с.

10. Varner, J. M. Ambivalence. Pain generates fear, pleasure generates faith / J. M. Varner. – Sasser, Sasser, Georgia: Creative Publishing Company, 1996. – 183 p.

УДК 159.99

## АУДІЮВАННЯ – ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Харченко Н.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,  
завідувач лабораторії «Психолінгвістика розвитку»  
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди»

У статті репрезентовано багатогранний феномен аудіювання в контексті основних психологічних парадигм – гештальтивізму, біхевіоризму, комунікативізму, коннекціонізму, когнітивістики, нейропсихології, діяльнісної психології й психолінгвістики. Грунтуючись на концептуальних постулатах діяльнісної психології і психолінгвістики, фундаментальних теоретичних положеннях Л.С. Виготського, О.О. Залевської, І.О. Зимньої, О.Р. Лурії, О.О. Леонтєва, М.І. Жинкіна та інших учених, нами презентовано авторське «бачення» терміну аудіювання.

**Ключові слова:** аудіювання, сприймання мовлення, розуміння мовлення, внутрішнє мовлення, значення, смисл, особистісний смисл.

В статье раскрыт многогранный феномен аудирования в контексте основных психологических парадигм – гештальтивизма, бихевиоризма, коммуникативизма, коннекционизма, когнитивистики, нейропсихологии, деятельностной психологии и психолингвистики. Основываясь на деятельностной психологии и психолингвистике и с опорой на фундаментальные теоретические положения Л.С. Выготского, А.А. Залевской, А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева, М.И. Жинкина, А.Н. Соколова и других ученых, раскрыто авторское «видение» термина «аудирование».

**Ключевые слова:** аудирование, восприятие речи, понимание речи, внутренняя речь, значение, смысл.

### Kharchenko N.V. AUDITION AS A PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

The article is represented the phenomenon of «audition» from the standpoint of the main psychological paradigms – gestaltism, behaviorism, generative (generating) grammar, communicativism, connectivity, cognitive psycholinguistics, neuropsycholinguistics, activity psycholinguistics. Based on the analysis of these approaches, the author concluded that the most explanatory power of the multi-faceted phenomenon of «audition» has an activity psychology and psycholinguistics. From the position of activity-based psycholinguistics and with the support of the fundamental theoretical propositions of L.S. Vyhotskyi, A.A. Zalevskaya, A.R. Luria, A.A. Leontiev, M.I. Zhynkin, A.N. Sokolov and other scientists, the author's definition of the term «audition» is presented.

**Key words:** audition, perception of speech, understanding of speech inner speech, sense, meaning.

**Постановка проблеми.** Аудіювання – складний і багатогранний феномен психологічного знання, що вивчається в контексті основних наукових парадигм – гештальтивізму, біхевіоризму, комунікативізму, коннекціонізму, когнітивістики, нейропсихології, діяльнісної психології й психолінгвістики. При загальному для всіх цих підходів об'єкті вивчення – «аудіювання» – кожен із них виокремлює в ньому свій – специфічний – предмет дослідження, формулюючи його з позиції власних теоретико-методо-

логічних постулатів, методів дослідження, доречного термінологічного континууму, усталених наукових традицій. У межах кожного із цих наукових напрямків розкрито й обґрунтовано своєрідний погляд на природу й характер аудіювання як складного психологічного явища, розроблено оригінальні концепції й теорії аудіювання, представлені різноманітні моделі аудіювання.

Аналіз публікацій з досліджуваної проблеми. Термін «аудіювання» – «listening» (англ.) – був уведений у психологічну



науку американським ученим Дж. Брауном і визначався як процес сприймання мовлення на слух (Brown, 1950). У вітчизняну наукову парадигму цей термін упровадила в 60-х рр. ХХ ст. З.О. Кочкіна, яка була переконана, що поняття «слухання» (в розумінні Дж. Брауна) занадто вузьке і не задовольняє наукові потреби дослідників проблематики мовлення. Протиставлення змісту термінів «слухання» і «аудіювання» дослідниця пояснила так: «Слухання – означає тільки акустичне (слухове) сприймання звукоряду, аудіювання – процес вдумливого слухання, одночасного сприймання і розуміння звукового мовлення» [12, с. 14].

Різні аспекти проблематики аудіювання є предметом вивчення багатьох відомих вітчизняних учених (В.О. Артемов, Л.С. Віготський, М.І. Жинкін, О.О. Залевська, І.О. Зимня, А.Б. Коваленко, Г.С. Костюк, О.М. Корніяка, З.О. Кочкіна, О.О. Леонтьєв, Н.О. Михальчук, В.О. Моляко, А.О. Смирнов, О.М. Соколов, Н.В. Чепелева, Л.О. Чистович та ін.), а також зарубіжних науковців (A. Anderson, M. Underwood, J. Brown, N. Elliot, S. Fessender, T. Lynch, W. Rivers, S. Rixon, J. Richards, P. Sewell, P. Ziff, J. Caffrey та ін.). Сучасні уявлення про аудіювання представлені як на безпосередньому сприйманні матеріальних знаків, яке закінчується на рівні слова, так і на розумінні, спрямованому на розпізнавання інформації; «сприймання і розуміння, таким чином, являють собою дві сторони одного явища – процесуальну і результативну» [17, с. 34]. Отже, аудіювання являє собою ієрархічну систему, в якій у взаємозв'язку функціонують нижчий – сенсорний, і вищий – смисловий рівні.

**Постановка завдання.** Мета статті – репрезентувати феномен аудіювання з позиції основних психологічних парадигм.

**Методи дослідження:** аналіз психологічної літератури; узагальнення й систематизація наукової інформації; формулювання висновків та авторського розуміння феномену «аудіювання».

**Виклад основного матеріалу.** У психологічній науці аудіювання визнається головною функцією психічної організації особистості (А.Ю. Агафонов), детермінантою психічного розвитку людини/дитини (С.Д. Максименко), специфічним станом людської свідомості, що полягає в здатності осмислювати, усвідомлювати, розуміти певний зміст, осягати розумом, усвідомлювати ідею, значення чого-небудь. Відтак наукові інтереси вчених (А.Ю. Агафонов, Л.П. Добраєв, А.Б. Коваленко, Ю.К. Корнілов, О.М. Корніяка, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Н.Н. Clark, Р. Lucy та ін.) сфокусовані

на дослідженні, з одного боку, психічних процесів і здібностей, розумових операцій і дій людини, які беруть участь в аудіюванні, з другого – у вивченні реальних, природних процесів аудіювання в єдності з особливостями функціонування когнітивних процесів і станів реципієнта. З огляду на психологічне знання – аудіювання – це складний мисленнєвий (розумовий) процес, що полягає в сприйманні і розумінні усного мовлення (тексту). Аудіювання реалізується при взаємодії усвідомленого і неусвідомленого, вербалізованого і такого, що не піддається вербалізації. При аудіюванні реципієнт установлює істотні зв'язки і відношення між смисловими елементами і текстом у цілому, які передаються мовними (і немовними) кодами [10, с. 7]. Щодо процесуальної парадигми, то аудіювання досліджується крізь призму категорії «смысл». Відтак аудіювання є переходом від слова до смислу, процесом смислоутворення (Л.С. Віготський, О.Р. Лурія), тобто розпізнавання загального смислу мовленнєвого повідомлення, в ході якого реципієнт установлює між словами смислові зв'язки й на основі аналізу цих зв'язків виявляє глибинний зміст висловлювання» (М.І. Жинкін); смислового аналізу інформації, у зв'язку з наявними в суб'єкта знаннями й досвідом (А.Б. Коваленко); породження та засвоєння смислів, основними характеристиками якого є вияв, відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез, породження нового смислу (Н.В. Чепелева). Результатом аудіювання стає, по-перше, присвоєння людиною нового, «живого знання» (П.І. Зінченко), яке стає частиною її внутрішнього світу і впливає на регуляцію психічної діяльності (А.Ю. Агафонов, В.П. Белянін, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, D. Massaro); по-друге, приписування смислу новому знанню, отриманому в процесі аудіювання (Л.П. Добраєв, О.М. Корніяка, А.Б. Коваленко, В.О. Моляко); по-третє, засвоєння і конструювання нових смислів (Ю.О. Сорокін, Н.В. Чепелева), або знаходження особистісних смислів (О.М. Леонтьєв). Отже, згідно з психологічною традицією аудіювання є складним аналітико-синтетичним (мисленнєвим) процесом, спрямованим на «видобування» (виокремлення) смислу зі сприйнятого повідомлення (тексту).

Відповідно до *гештальтивізму* в процесі аудіювання (сприймання) висловлювання/речення його граматична структура від самого початку відтворюється не за окремими елементами, а як цілісне неподільне (нерозчленоване) утворення – гештальт. Відтак аудіювання виступає складною психофізіологічною функцією. Учені-гешталь-

тисти (М. Werthemer), О. Dittrich, F. Kainz, V. Köhler, K. Koffka, O. Niemeier та ін.) репрезентують аудіювання як творчий, продуктивний процес, що дозволяє реципієнту отримувати нові знання, а не тільки використовувати й комбінувати наявні.

У руслі біхевіористичної парадигми відомий учений Ч. Озгуд розробив «концепцію мовленнєвої поведінки», згідно з якою висловлювання є системою безпосередніх чи опосередкованих, а тому затриманих реакцій людини на різні стимули (мовленнєві і немовленнєві). Мовленнєва поведінка опосередковується системою фільтрів, затримуючих і перетворюючих мовленнєві стимули (на вході) і (або) мовленнєву реакцію (на виході). Сприймання мовлення, за Ч. Озгудом, реалізується в напрямку від периферії до центру на трьох рівнях, як-от: 1) рівень проєкції (виконується первинний глибинний аналіз сприйнятих звуків у периферійній частині слухового аналізатора); 2) рівень інтеграції (здійснюється аналіз та інтеграція сенсорних даних у корі головного мозку); 3) символічний рівень (ідентифікується утворений слуховий образ). Розвиток необихевіоризму як наукового напрямку ознаменований розробкою і презентацією різноманітних концепцій аудіювання, серед яких найбільш відомими є «концепція цілісних когнітивних структур» (Е. Tolman), «концепція зв'язку мовленнєсприймання і дії» (V. Ittelson & F. Kilpatrick).

*Комунікативний* напрям у вирішенні проблеми аудіювання представлений різними науковими школами. По-перше, аудіювання аналізується через категорію «взаєморозуміння» між людьми як результату спільних цілей співбесідників і узгоджених ними постулатів спілкування (О.О. Бодальов, М.М. Бахтін, А.Б. Коваленко, Дж. Лаккофф, Ч. Озгуд, Н.В. Чепелева та ін.). Основне місце в цьому комунікативному процесі належить «коду» знань, які уможливають, з одного боку, породження мовленнєвого висловлювання, а з іншого – розуміння мовлення, вираженого засобом мови (Osgood, 1957; 1963). Знання, які використовуються реципієнтом для декодування повідомлення, не обмежуються лише знаннями про мову. До них належать енциклопедичні знання, соціальний контекст, уміння когнітивно обробляти висловлювання (текст) та відображену в ньому інформацію [20]. Оскільки в комунікативному процесі «дві свідомості, два суб'єкти» (М.М. Бахтін), постільки взаєморозуміння вибудовується на основі принципу діалогічності – відкритості свідомості й поведінки людини до навколишнього середовища, готовності суб'єкта до спілкування «на рівних», до живого відгуку на пози-

ції, судження, думки інших людей, а також здатності викликати відгук на власні висловлювання й дії. Саме діалогічні взаємовідносини «знаменують виникнення (народження) нових смислів, які не залишаються стабільними (раз і назавжди завершеними), а завжди змінюються (оновлюються)» [20, с. 373].

Другий аспект дослідження аудіювання в комунікативній парадигмі – внутрішня діалогічна взаємодія реципієнта з текстом (М.М. Бахтін, В.П. Белянін, Н.О. Михальчук, М.О. Рубакін, Н.В. Чепелева та ін.). Відповідно, щоб зрозуміти текст, із ним необхідно вміти «спілкуватися діалогічно» (М.М. Бахтін). Текст у внутрішньому діалозі виступає посередником між автором і читачем або слухачем. Характерна особливість тексту – намагання залучити реципієнта до спільного з автором пошуку істини, розв'язання певних теоретичних або практичних проблем. Автор тексту претендує не лише на передачу певної інформації, але й на встановлення певного контакту з реципієнтом, трансляцію йому особистісних смислів і прагне до їх прийняття особистістю. Отже, в самому тексті закладена модель взаємодії автора з читачем (слухачем), а саме: їх діалогічна співтворчість, результатом якої є дійсно глибоке розуміння твору, породження, синтез нового смислу, або пасивне сприйняття авторського концепту (Н.В. Чепелева). Наукові розвідки, здійснені в межах комунікативної зорієнтованості, збагатили психологічну науку авторськими теоріями і концепціями аудіювання, серед яких найбільш затребуваними в дослідженнях є «теорія бібліопсихології» (М.О. Рубакін), «теорія психологічного літературознавства» (В.П. Белянін), «теорія наративу» (Н.В. Чепелева), теорії читацької діяльності (М.М. Бахтін, А.А. Брудний, А.В. Брушлинський, Т.М. Дрідзе, Ю.М. Лотман та ін.), а також концепції «діалогічного розуміння» (М.М. Бахтін), «читання як співдіяльності й співтворчості автора та реципієнта» (Н.О. Рубакін), «розуміння тексту» (Н.В. Чепелева), «проєктивного літературного тексту» (В.П. Белянін), «читацької діяльності» (Н.О. Михальчук) та ін.

*Коннекціоністська парадигма* в студіюванні аудіювання представлена в психолінгвістичній науці нейрофізіологічною та психофізіологічною концепціями. В основі «нейрофізіологічної концепції аудіювання» – ідея про те, що модель сприймання і розуміння мовлення побудована на основі функціонування «нейронних мереж» (J. Lakoff). Мережа являє собою численні вузли, пов'язані різними відношеннями. Особливу роль у них відіграють паттерни зв'язків. Елементами мережи є сліди



пам'яті, лексичні одиниці, образи, поняття, фрейми та інші одиниці інформації. Мережа являє собою кілька пластів елементів: 1) «вхідний пласт», елементи якої контактують зі сприйнятою звуковою або зоровою інформацією; 2) «вихідний пласт»; 3) «приховані елементи», в якості яких використовується система проміжних пластів, які не мають із зовнішнім середовищем безпосереднього контакту. У якості механізму, що забезпечує ефективне функціонування мережевої структури, виступає активність, яка може передаватися від одних вузлів мережі до інших, збуджуватися або блокуватися. Психофізіологічна концепція аудіювання, за Дж. Мак-Клелландом, Дж. Елманом (McClelland & Elman, 1986), Д. Румельхартом (Rumelhart, 1977, 1980), презентує ідею «паралельної переробки сприйнятої інформації»: в сприйманні реципієнтом інформації, отриманої з різних джерел, відбувається її інтеграція та паралельна переробка на різних рівнях (нижчому – перцептивному й вищому – когнітивному) за принципами «знизу – вгору» (через аналіз вхідного повідомлення, зокрема, звуків, і до цілого – слова) та «зверху – вниз» (через слово і його значення – при розпізнаванні звуків).

У межах коннекціоністського напрямку також розроблені й представлені авторські моделі мовленнесприймання і мовленнерозуміння, зокрема: «модель подвійного формату ментальних репрезентацій» (O. Paivio), «модель активного контролю мислення» (J. Anderson), «голографічна модель опису процесів сприймання і пам'яті» (K. Pribram), «модель семантичної репрезентації» (A. Tversky & I. Gati), «семантико-репрезентаційна модель» (P. Sheppard).

Когнітивний напрям у дослідженнях аудіювання представлений у психологічній науці кількома науковими підходами: ментальним, когнітивно-інформаційним і модульним. Із позиції ментального підходу суть аудіювання полягає в побудові «розуміючим суб'єктом» (В.В. Знаков), «наївним читачем, який не володіє необхідною теорією розуміння» (О.О. Залевська) ментальної моделі (P. Johnson-Laird) або моделі ситуації (T. van Dijk & W. Kintch), того, про що йдеться в сприйнятому повідомленні (тексті). Сприймаючи текст, реципієнт вибудовує репрезентацію його поверхневої структури, генерує пропозиційну репрезентацію семантичної структури тексту і, доповнюючи її, конструює аналогову ментальну модель, описану в тексті. Таким чином, побудова ментальної моделі в процесі сприймання і розуміння мовленнєвого повідомлення передбачає поєднання вербальної се-

мантичної структури тексту і аналогової зорової або полімодальної перцептивної репрезентації. У процесі репрезентації тексту науковці виокремлюють три рівні: 1) рівень сенсорних слідів пам'яті поверхневої структури тексту; 2) рівень базових пропозицій тексту; 3) рівень ментальних моделей тексту (Ахутіна, 2016; Barsalou, 2008; Zwaan & Madden, 2005; Zwaan, 1994, 2015). Отже, сприймання і розуміння вербального повідомлення обумовлене ментальними моделями, які слугують засобами репрезентації смислу сприйнятого повідомлення та опосередковуються когнітивними процесами індивіда, його інтелектуальними потенціями, а також індивідуальним афективно-когнітивно-перцептивним досвідом і різними видами знань реципієнта.

Водночас менталістична наукова школа обґрунтовує важливу роль значення в аудіюванні, що знаходиться в ментальних репрезентаціях, які наявні у свідомості людини. Якщо ментальні репрезентації правильно відображають світ, то реципієнт правильно розуміє відтворений у сприйнятому повідомленні (тексті) стан речей у світі, що перебуває поза межами його свідомості (Б.М. Величковський, В.З. Дем'янков, О.О. Залевська, Є.С. Кубрякова, Р.Л. Солсо, Н.В. Рафікова, Р. Johnson-Laird, J. Phillips, J.J. Franks, Ch. Osgood, D.E. Rumelhart, P. Thorndyke та ін.). Не менш важлива роль у розумінні мовлення відводиться інтерпретації (когнітивному процесу й одночасно результату в установленні смислу вербального повідомлення), суть якої полягає в співвіднесенні (співставленні) реципієнтом сприйнятої інформації з наявними в нього знаннями про екстралінгвістичну реальність (В.З. Дем'янков, О.О. Залевська).

В основі когнітивно-інформаційного підходу в дослідженні феномену аудіювання покладено ідею ізоморфізму механізмів психічних пізнавальних процесів усіх рівнів – від сенсорно-перцептивного до мовленнєво-мисленнєвого. Представники когнітивно-інформаційного напрямку (Дж. Міллер, У. Найсер) розглядають аудіювання як неперервний (циклічний) процес, що включає такі етапи, як: 1) прийом (сприймання) інформації; 2) висунення когнітивних гіпотез; 3) перевірка когнітивних гіпотез (Miller, 1976, 1988; Найсер, 1961).

Прихильники ідеї модульної організації аудіювання (В.З. Дем'янков, Ф. Крейк, А. Ньюел, Д. Олпорт, Дж. Фодор та ін.) проголошують наукову позицію, згідно з якою в мовному / мовленнєвому механізмі людини функціонує низка незалежних один від одного автономно працюючих систем –

модулів. Відтак аудіювання розглядається як «оціночний метатермін» (В.З. Дем'янков) і процесу, і результату функціонування кола «модулів», як-от: 1) використання мовного знання в процесі сприймання повідомлення; 2) побудова і верифікація гіпотетичних інтерпретацій; 3) засвоєння сприйнятого на основі внутрішнього світу; 4) встановлення задуму, намірів і мотивації сприйнятого висловлювання; 5) усвідомлення нетотожності внутрішнього і змодельованого світів; 6) встановлення співвідношень у межах змодельованого і внутрішнього світів; 7) співвідношення змодельованого світу і запасу знань про об'єктивний світ; 8) співвідношення інтерпретації з лінією поведінки інтерпретатора; 9) вибір «ключа» («тональності») розуміння. Усі ці модулі взаємодіють між собою і реалізуються не тільки як перехід від одного до іншого без повернення і без паралелізму операцій; модульність передбачає також і можливість дисонансу (Дем'янков, 1983). Утверджений у когнітивній психології диференціальний підхід до вивчення сенсорних, моторних і перцептивно-ментальних компонентів аудіювання спричинив активну розробку різних моделей сприймання і розуміння мовлення. До числа найбільш популярних серед науковців відносяться такі, як: «модель акустичного сприймання мовлення» (Р. Якобсон, Г. Фант), «модель моторного сприймання мовлення» (А. Ліберман, Ф. Купер, К. Харрис, П. Макнейлдж, Г. Чистович), моделі когнітивної переробки сприйнятого мовлення «top – down process» (шлях «зверху – вниз») (M. Halle, K. Stevens, J. Miller) та «bottom – up process» (шлях «знизу – вверху») (Н. Хомський), модель смислового сприймання (С. Фессенден). З-поміж моделей розуміння мовлення найбільш відомими є «мінімалістична модель» (R. Ratcliff & J. McKoon), «конструктивно-інтегративна модель» (P. Johnson-Laird), «пропозиційна модель розуміння» (W. Kintch), «модель збирання схем» (P. Uitni), «аналітико-синтетична модель розуміння» (M. Halle & K. Stevens), «спиралевидна модель сприймання і розуміння мовлення» (О.О. Залевська).

З позиції *нейропсихологічного наукового знання* аудіювання є вищою психічною функцією людини, соціально детермінованим психічним утворенням, реалізація якої забезпечується двосторонньою локалізацією відділів кори головного мозку, зокрема роботою мовленнєвих зон лівої півкулі та гомологічних структур правої півкулі (П.К. Анохін, Т.В. Ахутіна, О.Р. Лурія, Л.С. Цветкова, Є.Д. Хомська, Т.В. Чернігівська, L. Basser, A. Braun, A. Sabur, H. Chow, S. Liu, K. Madden, J. Xu, R.A. Zwaan та ін.).

Дослідження вчених показали, що в процесі розуміння сприйнятого повідомлення в одних реципієнтів активно задіяні сенсо-моторні коркові відділи, а в інших – більше активується система емоцій і, зокрема, передня медіальна префронтальна кора (Т.В. Ахутіна, A.D. Nijhof, R.M. Willems). Наявність сенсо-моторного принципу презентації тексту дозволила, як зазначає Т.В. Ахутіна, розробити нейропсихолінгвістичну концепцію «втіленого» аудіювання, згідно з якою аудіювання містить у собі мультимодальне моделювання, тобто процес «видобування» перцептивних, моторних і афективних знань реципієнта через активізацію мозкових структур, відповідальних за вербальне сприймання, дії та емоції (Ахутіна, 2016: 17).

Сучасна *діяльнісна психолінгвістика* в дослідженні аудіювання ґрунтується на концептуальних положеннях психологічної «теорії діяльності», розробленої в науковій школі Л.С. Виготського, а пізніше поглибленої та в узагальненій (завершеній) формі представленої в працях його учнів, зокрема О.М. Леонтьєва (1974, 1977). Відповідно до цієї теорії діяльність є молярною одиницею людського індивідуального буття, цілісна багаторівнева система; вона відповідає потребі, але завжди опредмечується в мотиві; її головними утворювальними є цілі й відповідні їм дії та операції, і, насамкінець, ті, реалізуючі діяльність, психологічні функції, котрі складають її природні передумови й накладають на її перебіг обмеження, часто перебудовуються у ній і навіть нею породжуються (Леонтьєв, 1974: 9). Відтак аудіювання в діяльнісній психолінгвістиці розглядається під кутом зору «діяльного фрейму» (О.О. Леонтьєв), складовими частинами якого є мотив, дії, операції (як способи виконання дій), установки й результати (продукти діяльності). Отже, аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності притаманні всі основні ознаки психологічної діяльності, як-от: предметність; мотивованість; цілеспрямованість; ієрархічна («вертикальна») організація, включаючи ієрархічну організацію її одиниць; фазна («горизонтальна») структура діяльності (мотив, мета, внутрішнє мовлення, в якому, згідно з уточненою моделлю Т.В. Ахутіної, наявні два етапи: 1 – «вибір мовних значень»; 2 – «вибір смислів» (пропонується у зворотному до породження мовлення порядку) [2, с. 135].

Л.С. Виготський в аспекті психологічної теорії діяльності розглядає аудіювання як мовленнєвомисленнєву діяльність. Учений виступає проти намагань аналізувати ці-



лісне мовленнємислення, розчленовуючи його на окремі елементи, оскільки, на його глибоке переконання, «такий метод робить неможливим вивчення внутрішніх відношень між думкою і словом» [5, с. 15]. Аналізу мовленнємислення «за елементами» психолог протиставляє аналіз мовлення «за одиницями». Такою одиницею єдності феноменів мовлення і мислення Л.С. Виготський називає *значення слова*. яке «є одночасно мовленнєвим і інтелектуальним феноменом, <...> словесної думки або осмисленого слова, *єдністю* слова і думки» [5, с. 382]. Базуючись на висунутих Л.С. Виготським психолінгвістичних положеннях, О.О. Леонтьєв підкреслив необхідність того, щоб одиниці аналізу (психолінгвістичні одиниці) мали статус «мовленнєвих операцій», щоб саме з них утворювався процес аудіювання (Леонтьєв, 1999).

У структурі аудіювання як багаторівневий мовленнємисленнєвий діяльності Л.С. Виготський виокремлює «особливий ланцюг» – внутрішнє мовлення, – важливу роль якого вчений вбачав у тому, що саме в ньому (внутрішньому мовленні) відбуваються складні трансформаційні операції згортання (у процесі розуміння мовлення) і розгортання задуму (в процесі породження висловлювання), перекодування сприйнятого мовлення на код індивідуальних смислів. Своєрідність внутрішнього мовлення психолог вбачав у його семантичній будові – «домінуванні смислу слова над його значенням» [там само, с. 444]. Таке наукове «бачення» семантичної будови внутрішнього мовлення дозволило вченому підійти до питання про розмежування й співвідношення «смислу» і «значення», а також описати феномен «вливання смислів», що, на думку науковця, має суттєвий вплив на розуміння змісту сприйнятого мовлення (тексту). За Л.С. Виготським, здатність розуміти полягає в тому, щоб «орієнтуватися в складному внутрішньому просторі, яке можна назвати системою відношень. У цьому встановленні відношень, виокремленні важливого, у фактах і переході полягає процес, що називається зазвичай розумінням» [там само].

Діяльнісна теорія Л.С. Виготського і теорія мовленнєвої діяльності О.М. Леонтьєва стали методологічною основою для подальшої розробки науковцями концепцій аудіювання, серед яких найбільш відомими є «психолінгвістична концепція денотатів» (М.І. Жинкін), концепція «образу змісту тексту» (О.О. Леонтьєв), «концепція декодування мовлення» (О.Р. Лурія), концепція «смислових віх» (О.М. Соколов), концепція

«смислових опорних пунктів» (О.О. Смирнов), концепція «аналіз через синтез» (В.О. Артемов), концепція «смислового сприймання» (І.О. Зимняя), концепція «ключових слів» (Л.М. Мурзіна, А.С. Штерн), «метатеорія розуміння» (О.О. Залевська).

**Висновки.** Аудіювання – мегапарадигматичний феномен, котрий досліджується з позицій гештальтивізму, біхевіоризму, психологічного комунікативізму, коннекціонізму, когнітивістики, нейропсихології, діяльнісної психолінгвістики. У межах кожної з них розкрито своєрідний погляд на природу й характер аудіювання як складного психологічного явища, розроблено й обґрунтовано оригінальні концепції й теорії аудіювання, представлено різноманітні моделі аудіювання.

Сучасний етап розвитку психологічного знання ознаменований посиленням уваги зарубіжних і вітчизняних учених до діяльнісної психолінгвістики, яка має високу «пояснювально-інтерпретаційну силу» в розкритті аудіювання як багатогранного феномену, оскільки вона (діялісна психолінгвістика) заснована на базових концептуальних положеннях класичної психологічної теорії діяльності, що розкриває специфіку дій і операцій суб'єкта розуміння. Ґрунтуючись на визнаній майже у всьому світі теорії, психолінгвістика дає сучасні знання про діялісний і процесуальний характер мовленнєсприймання і мовленнерозуміння, функціональну системність аудіювання, фазну структуру мовленнєвої діяльності, випереджувальне відображення дійсності, евристичність смислової взаємодії та багато інших важливих аспектів мовленнємислення людини.

Концептуальні постулати діялісної психолінгвістики, фундаментальні теоретичні положення Л.С. Виготського, О.О. Залевської, І.О. Зимньої, О.Р. Лурії, О.О. Леонтьєва, М.І. Жинкіна та інших учених стали базальними для формулювання авторського бачення феномену аудіювання, під яким розуміємо рецептивний, внутрішньо активний вид мовленнєвомисленнєвої діяльності, процесуальність якого полягає в органічній єдності, одночасній мнемічній перцептивно-мисленнєвій взаємодії й активній комплексній реалізації: 1) слухового сприймання значень системи мовних кодів/форм, що відображають дійсність; 2) розпізнавання, розшифровування й збереження їх у короткочасовій пам'яті; а також 3) розуміння смислу мовленнєвого повідомлення, що доконується шляхом реалізації механізмів внутрішнього мовлення, в якому відбувається декодування значень «поверхневих» мовних форм і трансформація їх в «глибин-



ні» смисли через осмислення і переосмислення відображеного у висловлюванні того чи того фрагменту реальності. Результатом перцептивно-когнітивно-афективної обробки стає або точне і повне декодування й відтворення реципієнтом авторського смислу та конструювання й утворення індивідуального смислу, автентичного авторському, або неточне і неповне відтворення авторського смислу та розгортання зустрічного – власного – розуміння з опорою на багатогранний чуттєвий і раціональний індивідуальний мовно-аудіативний досвід суб'єкта цієї діяльності, сформований під впливом соціуму.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 296 с.
2. Ахутина Т. Смысл, смысловое поле и модель ситуации / Т. Ахутина // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics. – 2016. – Вып. 20(1). – С. 15.
3. Ахутина Т.В. Нейролінгвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Т.В. Ахутина. – М. : Теревинф, 2002. – 144 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 156 с.
7. Залевская А.А. Психолінгвистические исследования. Слово. Текст / А.А. Залевская // Избранные труды. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
8. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
9. Коваленко А.Б. Психология розуміння / А.Б. Коваленко. – К. : Геопринт, 1999. – 184 с.
10. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння: Текст як об'єкт розуміння / О.М. Корніяка. – К. : Тов-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с.
11. Костюк Г.С. О психологии понимания / Г.С. Костюк // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
12. Кочкина З.А. Аудирование: что это такое? / З.А. Кочкина // Иностраные языки в школе. – 1964. – № 5. – С. 14.
13. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
14. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности / А.Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
15. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия ; Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
16. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 256 с.
17. Новиков А.И. Семантика текста и её формализация / А.И. Новиков. – М. : Наука, 1983. – 215 с.
18. Чепелева Н.В. Психология читання тексту студентами вузів / Н.В. Чепелева. – К. : Либідь, 1990. – 100 с.
19. Brown D.P. (1950). Teaching aural English. English Journal. – Vol. 34. – Pp. 128-137.
20. Psycholinguistics: A survey of the theory and research problems. In Ch.E. Osgood, A. Sebeok (Eds.). Bloomington, 1954.



УДК 159.9. 378. 37

## ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ТА АНАЛІЗ ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

Хілько С.О., старший викладач  
кафедри психології та особистісного розвитку  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

У статті розкрито зміст програми формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів, спрямованої на досягнення таких практичних завдань, як формування когнітивної, афективної, конативної складових частин толерантності до невизначеності. Проаналізовано результати формувального експерименту. Представлено показники ефективності розробленої програми формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів.

**Ключові слова:** формування толерантності до невизначеності, інтолерантність до невизначеності, майбутні психологи.

В статье раскрыто содержание программы формирования толерантности к неопределенности у будущих психологов, направленной на достижение таких практических задач, как формирование когнитивной, аффективной, конативной составляющих толерантности к неопределенности. Проанализированы результаты формирующего эксперимента. Представлены показатели эффективности разработанной программы формирования толерантности к неопределенности у будущих психологов.

**Ключевые слова:** формирование толерантности к неопределенности, интолерантность к неопределенности, будущие психологи.

### Khilko S.O. FUTURE PSYCHOLOGISTS' AMBIGUITY TOLERANCE FORMATION PROGRAM AND ITS EFFECTIVENESS

The article deals with content of the program of formation of future psychologists' ambiguity tolerance. The program aims at developing cognitive, affective, and conative components of ambiguity tolerance in students of psychology. The author presents the results of the program test application and analyzes its effectiveness.

**Key words:** formation of ambiguity tolerance, ambiguity intolerance, future psychologists.

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси в системі вищої освіти в Україні актуалізують питання підготовки майбутніх психологів, здатних до продуктивного вирішення професійних задач у нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях. Це дає можливість майбутнім психологам позитивно оцінювати невизначені ситуації в професійній діяльності і сприймати їх не як загрозу, а як можливість для професійного розвитку.

Формування толерантності до невизначеності є одним із важливих питань підготовки майбутніх фахівців, здатних конструктивно вирішувати професійні задачі в сучасних соціально-економічних умовах нашої держави, які пронизані невизначеністю і динамізмом. Таким чином, актуальною є розробка програми формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів на основі теоретико-емпіричного дослідження даної проблеми та аналіз її ефективності емпіричним шляхом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема ТН була предметом наукового дослідження зарубіжних [1; 3; 4; 8; 10-13 та ін.] та українських авторів [2; 5; 6; 7]. У цих роботах розглядається зміст і структура конструктів «толерантність до невизначеності»

(ТН), «інтолерантність до невизначеності» (ІТН), особливості прийняття рішень у ситуації невизначеності і ризику, ТН як риса особистості. З іншого боку, досліджуються особливості зв'язку ТН і креативності, інтелектуально-особистісний потенціал людини в контексті психології невизначеності, вплив ТН на професійно важливі якості керівника, ТН як прогресивна якість, що забезпечує життєстійкість сучасної людини та готовність її до змін, взаємозв'язок ТН, допінг-стратегій і емоційного інтелекту та ін. Розробляються методики дослідження толерантності до невизначеності.

Слід зазначити, що українські вчені досліджували феномен ТН: у зв'язку з вивченням механізмів особистісного змінювання; як перехід до нової ідентичності, як «системоутворюючий особистісний фактор творчої обдарованості»; як одну із складових частин професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів; як одну з можливих умов формування професійної компетентності майбутнього психолога; як показник когнітивного стилю керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Разом із тим досліджень, які вирішують питання проблеми формування ТН, досі

бракує. Зокрема, потребують окремого аналізу питання психологічних умов формування ТН у майбутніх психологів.

**Постановка завдання.** Виходячи з актуальності та недостатньої розробки проблеми, метою дослідження є розробка та апробація програми формування ТН у майбутніх психологів. Відповідно до цієї мети були окреслені такі завдання: 1. Розробити зміст та структуру програми формування ТН у майбутніх психологів. 2. Провести апробацію програми формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів. 3. Здійснити аналіз ефективності розробленої програми формування ТН у майбутніх психологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В основу програми «Формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів» було покладено компонентні складові формування ТН (табл. 1).

Як зазначено в табл. 1, виявлені проблеми недостатнього рівня сформованості ТН у майбутніх психологів на етапі констатувальної частини дослідження зумовили основні напрями роботи щодо змісту програми формування ТН.

**Мета програми:** висвітлення психологічних особливостей формування ТН у майбутніх психологів у професійній діяльності. **Завдання** даної програми полягають у формуванні когнітивного, афективного та конативного компонентів ТН, зокрема: формування уявленнь про поняття «толерантність до невизначеності», «інтолерантність до невизначеності»; підвищення рівня обізнаності про ознаки, що підтверджують сформованість ТН; ознайомлення з психологічними умовами формування ТН у майбутніх психологів; оволодіння методами діагностики рівнів сформованості ТН; формування позитивного ставлення до ТН; формування вміння діяти в складних ситуа-

ціях, звертатися до нових джерел інформації для вирішення нових проблем.

Реалізація поставлених завдань відбувалася шляхом виконання трьох етапів формувального експерименту.

**Перший етап.** На основі проведеного емпіричного дослідження рівнів, компонентів і чинників формування ТН виявлено проблеми недостатнього рівня сформованості ТН у майбутніх психологів (див. табл. 1) та визначено основні теоретичні питання, які слід розкрити у вигляді інформаційної частини програми, і перелік основних психологічних якостей, що потребують подальшого формування для підвищення здатності ТН у професійній діяльності майбутніх психологів.

Було визначено такі теоретичні теми: «Сутність і показники толерантності / інтолерантності до невизначеності», «Відмінність толерантної до невизначеності особистості від інтолерантної», «Компонентні складові формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів», «Психологічні умови формування ТН», «Сутність і типи ситуацій невизначеності в професійній діяльності психологів», «Джерела позитивних або негативних емоцій і почуттів у ситуаціях невизначеності, суперечливості, неоднозначності в майбутніх психологів», «Способи саморегуляції в невизначених ситуаціях», «Продуктивні і непродуктивні копінги в ситуаціях невизначеності».

Встановлено якості, які потребують формування в майбутніх психологів: рефлексивність, особистісна готовність до змін у ситуаціях невизначеності, емпатія, винахідливість, сміливість, впевненість у невизначених або двозначних ситуаціях, здатність приймати рішення і діяти в професійній діяльності, коли мова йде про невизначеність (готовність ризи-

Таблиця 1

**Компоненти, показники та проблеми формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів**

Компоненти формування ТН	Показники компонентів	Проблеми недостатнього рівня сформованості ТН
Когнітивний	Обізнаність та усвідомленість щодо формування ТН	Низький рівень обізнаності щодо сутності понять ТН, ІТН; необізнаність про ознаки, що підтверджують сформованість ТН; необізнаність та неусвідомленість позитивної складової ТН
Афективний	Позитивне ставлення до формування ТН	Знижені прояви емпатії, співчуття, співпереживання й розуміння інших людей; знижений життєвий тонус при стресових ситуаціях і ситуаціях невизначеності; недостатній рівень сформованості емоційної стійкості, навичок самоконтролю в ситуаціях невизначеності
Конативний	Рішучість та дієвість в ситуаціях невизначеності	Невміння рішуче діяти в складних ситуаціях, нездатність перебудуватися і змінювати свою поведінку в нових ситуаціях, застосування непродуктивних копінгів у ситуаціях невизначеності



кувати або суб'єктивно і раціонально діяти), прагнення до змін у нових, невизначених ситуаціях, самовладання в ситуаціях, коли неясна сутність того, що відбувається, коли невизначені цілі й очікування.

На основі аналізу отриманих результатів було розроблено зміст і структуру програми формування ТН у майбутніх психологів. Тривалість програми «Формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів» складає 54 акад. год., з яких 36 год. – аудиторних занять (6 тренінгових сесій по 6 годин на кожну), 2 акад. год. – вступ до тренінгу, 2 акад. год. – завершення тренінгу та 14 год. – самостійної роботи (для виконання творчих завдань). Кожна тренінгова сесія складалась із таких блоків: інформаційного, діагностичного, праксеологічного, акмеологічного. *Інформаційний блок* передбачає актуалізацію і закріплення установки майбутніх психологів на формування здатності толерантного ставлення до ситуацій невизначеності в професійній діяльності. *Діагностичний блок* дає можливість визначити вихідний рівень сформованості когнітивного, афективного і конативного компонентів ТН у майбутніх психологів. *Праксеологічний блок* спрямований на формування ТН у майбутніх психологів як важливого чинника їх професійного становлення. *Акмеологічний блок* має на меті закріплення і розвиток конструктивних особистісних новоутворень як складових психологічної готовності майбутніх психологів до здійснення професійної діяльності. Перше та останнє заняття мали логічні початок та завершення всього циклу програми і передбачали обговорення отриманої інформації та рефлексивний аналіз. Між всіма тренінговими сесіями майбутнім психологам було запропоновано творчі завдання.

*Другий етап* формувального експерименту включав власне проведення тренінгової програми. У формувальному експерименті взяли участь 51 майбутній психолог, які були поділені на 2 групи, одна з яких склала експериментальну групу, а друга – контрольну. Тренінг був проведений для 26 осіб (24 жінки і 2 чоловіка), всі здобувачі вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Навчально-наукового інституту

менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Усі майбутні психологи, що входили до експериментальної і контрольної груп, приблизно мали однакові соціально-демографічні характеристики (проміжні змінні), а саме: а) приблизно однаковий вік (від 20 до 45 років); б) наявний стаж трудової діяльності і без нього; в) були з різних курсів навчання (з 1 по 6 курс). Формувальний вплив здійснювався один раз на тиждень, підготовка мала системний, цілісний характер відповідно до змісту та мети тренінгу, спрямованого формування ТН у майбутніх психологів у професійній діяльності.

*Третій етап.* Для визначення ефективності тренінгу на кожній тренінговій сесії передбачено діагностичну частину з використанням психодіагностичних методик, спрямованих на діагностику рівнів сформованості компонентних складових ТН у майбутніх психологів [9].

Наступний крок полягав у проведенні загальної повторної діагностики респондентів, після закінчення тренінгу, з метою дослідження якісних особистісних змін. Діагностика проводилась відповідно до визначених раніше компонентів: когнітивного, афективного і конативного. Математичне обчислювання отриманих результатів здійснювалось за допомогою пакета статистичної обробки даних SPSS (версія 17) та піддавались змістовному якісному аналізу.

Результати експериментального впровадження програми «Формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів».

Ефективність впровадження тренінгової програми здійснювалась за допомогою встановлення позитивної динаміки за показниками компонентів формування ТН (когнітивний, афективний, конативний) в експериментальній групі респондентів.

Так, порівняльний аналіз даних дослідження когнітивного компоненту формування ТН показав, що в експериментальній групі майбутніх психологів виявлено відмінності за наслідками формувального експерименту (табл. 2).

Як видно з табл. 2, відзначається позитивна динаміка у формуванні когнітив-

Таблиця 2  
**Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості когнітивного компонента до та після формувального експерименту**

Групи	Рівень сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	1 зріз			2 зріз		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Експериментальна	42,4	52,6	5	11,7	65,4	22,9
Контрольна	40,8	53,2	6	42,4	54,8	2,8

ного компонента в експериментальній групі: кількість респондентів із високим рівнем розвитку даної якості зросла з 5% до 22,9%, у той час як кількість досліджуваних із низьким рівнем розвитку зменшилась з 42,4% до 11,7%. Виявлені зміни когнітивного компонента є статистично значущими ( $p < 0,05$ ). Щодо контрольної групи, то за результатами 1-го та 2-го зрізів зафіксовані лише незначні зміни, які в цілому істотно не змінюють ситуацію щодо рівня сформованості когнітивного компоненту в майбутніх психологів.

Таким чином, можна констатувати, що в процесі проведення тренінгової програми майбутні психологи демонстрували вищий рівень обізнаності та усвідомленості щодо позитивної складової ТН, умов формування ТН, ознак ТН та ІТН у різних ситуаціях професійної діяльності психологів, осмислення свого мислення в ситуаціях невизначеності.

Наступний крок полягав в аналізі результатів експериментальної роботи щодо афективного компонента формування ТН у майбутніх психологів (табл. 3).

Аналіз результатів дослідження, представлений у табл. 3, свідчить про переважання низького та середнього рівнів

сформованості афективного компонента в експериментальній та контрольній групах. Після проведення формувального експерименту в експериментальній групі визначається позитивна динаміка (статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ ) в бік появи респондентів з високим рівнем і зменшення низького рівня сформованості афективного компонента, тобто досліджувані з низьким рівнем даного компонента після участі в експерименті, отримували середні показники, а досліджувані із середніми показниками – високий рівень.

Таким чином, у майбутніх психологів експериментальної групи зафіксовано позитивні зміни в розумінні емоційного стану іншої людини, саморегуляції емоційного стану в стресових ситуаціях, пов'язаних із новим, невідомим або інноваційним у професійній діяльності психолога.

Порівняльний аналіз результатів попереднього й підсумкового тестування за конативним компонентом показав яскраво виражену позитивну динаміку в експериментальній групі й незначні зміни в контрольній групі (табл. 4).

У таблиці 4 зазначено, що в експериментальній групі середній рівень мають

Таблиця 3

**Вплив експериментальної роботи на показник афективного компонента формування ТН у майбутніх психологів до та після формувального експерименту**

Групи	Рівень сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	1 зріз			2 зріз		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Експериментальна	48,4	49,7	1,9	26,2	52,5	21,3
Контрольна	49,2	50,1	0,7	47,8	50,4	1,8

Таблиця 4

**Рівні сформованості конативного компонента в майбутніх психологів до та після формувального експерименту**

Групи	Рівень сформованості (кількість досліджуваних, у %)					
	1 зріз			2 зріз		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Експериментальна	12,8	84,8	2,4	4,7	80,9	14,4
Контрольна	11,5	86,3	2,2	10,5	87,9	1,6

Таблиця 5

**Вплив експериментальної роботи на узагальнений показник формування ТН у майбутніх психологів до і після формувального експерименту**

Групи	Рівень сформованості					
	1 зріз			2 зріз		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Експериментальна	32,2	67,3	0,5	8,4	78,9	12,7
Контрольна	31,2	68,4	0,4	31	68,7	0,3



більшість респондентів, але відбулися й такі зміни: зменшення кількості респондентів з низьким рівнем (з 12,8% до 4,7%) і збільшення респондентів з високим рівнем (з 2,4% до 14,4%) сформованості конативного компонента.

Натомість зміни в контрольній групі, за результатами 1-го та 2-го зрізів, є незначними, істотно ситуацію не змінюють. За критерієм  $\chi^2$  Пірсона відмінності не є статистично значущими ( $p = 0,116$ ), знаходяться на рівні тенденції.

Слід зазначити, що оцінюючи невизначену ситуацію, яка може сприйматися як стресова або корисна для себе, особистість вивчає свої внутрішні і зовнішні ресурси, які впливають на здатність діяти в таких ситуаціях. Отже, особистість, виконуючи суб'єктивний характер оцінки невизначеної ситуації, формує свої емоційні та поведінкові реакції [10], які мають складний ієрархічний процес. Це означає, що в різних ситуаціях майбутні психологи проявляють як толерантність, так і інтолерантність до невизначеності, що потребує більш детального дослідження даної проблеми.

У контексті досліджуваної проблеми наступний крок полягав у проведенні аналізу результатів дослідження сформованості ТН у майбутніх психологів за узагальненим показником (авторська модель) в експериментальній та контрольній групах до і після формувального експерименту (табл. 5).

Дані, наведені в таблиці 5, свідчать про певні особливості динаміки формування ТН у майбутніх психологів протягом формувального експерименту. Після проведення формувального експерименту можна спостерігати, що відбулося зменшення кількості досліджуваних із низьким (з 32,2% до 8,4%) рівнем сформованості ТН за рахунок збільшення кількості досліджуваних із середнім (з 67,3% до 78,9%) рівнем і високим (з 0,5% до 12,7%) рівнем.

Отже, можна стверджувати, що програма «Формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів» є ефективною, оскільки після її проведення в майбутніх психологів, що входили в експериментальну групу формувального експерименту, значно покращились характеристики компонентних складових ТН (за авторською моделлю), а саме:

1) *складники когнітивного компонента*: здатність аналізу, осмислення та усвідомлення свого мислення, придбаних знань і поведінки в ситуаціях минулого, актуального та прогнозованого майбутнього, аналіз своїх думок, почуттів і мотивів в умовах, які змінюються; поінформованість про поняття ТН, ІТН; знання про ознаки, що під-

тверджують сформованість толерантності до невизначеності; знання про відмінності толерантної до невизначеності особистості від інтолерантної; усвідомлення щодо позитивної складової ТН;

2) *складники афективного компонента*: підвищення життєстійкості в стресових ситуаціях, які виникають у зв'язку з інноваціями; здатність до кращого розуміння емоційного стану іншої людини в невизначених ситуаціях професійної діяльності психологів; здатність проявляти позитивні емоції в ситуаціях невизначеності, суперечливості, неоднозначності;

3) *складники конативного компонента*: вміння приймати рішення і діяти в складних ситуаціях, змінювати власні плани та рішення, перебудовуватися в нових ситуаціях; здатність застосовувати більший репертуар способів вирішення ситуацій невизначеності; готовність йти невідомими шляхами, толерантно відноситися до невизначених ситуацій і вирішувати складні задачі в професійній діяльності психолога.

**Висновки з проведеного дослідження.** Розроблено зміст та структуру програми формування ТН у майбутніх психологів. Програма «Формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів» – це орієнтовна тренінгова програма, що має на меті висвітлення психологічних особливостей формування ТН у майбутніх психологів у професійній діяльності. Кожна тренінгові сесія складається з таких блоків: інформаційного, діагностичного, праксеологічного, акмеологічного. Програма включає змістове наповнення характеристик когнітивного, афективного та конативного компонентів ТН (за авторською моделлю).

Для формування особистісних якостей, що сприяють здатності толерантно сприймати невизначені ситуації і продуктивно діяти в них, було складено та апробовано програму «Формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів». Програма складається з шести тренінгових сесій та спрямована формування обізнаності та усвідомленості щодо психологічних умов формування ТН, позитивного ставлення до формування ТН, рішучості в прийнятті рішень та дієвості в ситуаціях невизначеності.

Здійснено аналіз ефективності розробленої програми формування ТН у майбутніх психологів. На основі отриманих статистично значущих показників було доведено, що в майбутніх психологів експериментальної групи після тренінгової програми змінилося ставлення до невизначеності в кращу сторону, підвищилось розуміння важливості формування ТН у процесі професійної під-

готовки майбутніх психологів, покращилось емоційне реагування на невизначені ситуації взагалі і в професійній діяльності психологів зокрема. Також майбутні психологи відмітили зміни свого відношення до пошуку шляхів вирішення складних, неоднозначних проблем у професійній діяльності психологів. У той час як у контрольній групі статистично значущі показники відсутні.

#### **Перспектива подальших досліджень.**

Перспективним напрямом дослідження даної проблеми є розробка та апробація моделі психологічного консультування з питань формування толерантності до невизначеності в майбутніх психологів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бергис Т.А. Готовность личности к переменам и толерантность к неопределенности на этапе ранней взрослости / Т.А. Бергис // Вектор науки ТГУ. – СПб. – 2015. – № 4(23). – С. 38.
2. Гусев А.І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.І. Гусев. – К., 2009. – 233 с.
3. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова, С.А. Корнилов, М.А. Новикова. – М. : Смысл, 2010. – 334 с.
4. Леонов И.Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И.Н. Леонов ; Удмуртск. гос. ун-т. – Удмуртия, 2015. – 256 с.
5. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика: моногр. / П.В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
6. Носенко Е. Толерантність до невизначеності як системоутворювальний особистісний чинник творчої обдарованості / Е. Носенко, М. Шаповал // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 97.
7. Перегончук Н.В. Ситуація невизначеності перехідного періоду розвитку суспільства як психологічна умова формування професійної компетентності майбутнього психолога / Н.В. Перегончук // «ScienceRise». – 2016. – № 3/1(20). – С. 41. – (Серія «Психологічні науки»).
8. Солнцева Г. Н. Принятие решений в ситуации неопределенности и риска / Г.Н. Солнцева, Г.Л. Смолян. – М. : Труды ИСА РАН. – Т. 41. – 2009. – С. 266.
9. Хілько С.О. Методика дослідження особливостей формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів / С.О. Хілько // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.]. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. – Вип. 2(31). – С. 138.
10. Bayer, S. The Relationship Between Basic Assumptions, Posttraumatic Growth, and Ambiguity Tolerance in an Israeli Sample of Young Adults: A Mediation-Moderation Model / S. Bayer, R. Lev-Wiesel, M. Amir // Traumatology. – 2007. – Vol. 13. – P. 4–15.
11. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. / G. Hofstede. – Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2003. – 616 p.
12. Lakhana, A. Tolerance of Ambiguity in Educational Technology: A Review of Two Social Science Concepts. Masters thesis / A. Lakhana. – Concordia University, 2012. – 136 p.
13. Stoycheva K. Tolerance for ambiguity, creativity, and personality / K. Stoycheva // Bulgarian Journal of Psychology (SEERCP 2009 Conference Papers, Part Two). – 2010. – Vol. 1. – № 4. – P. 178–188.



УДК 159.9

## КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ НАУКОВО-ОБГРУНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Черепехіна О.А., к. психол. н., доцент,  
доцент кафедри психології

Запорізький національний технічний університет

У статті здійснено спробу концептуалізації науково-обгрунтованого підходу до формування професіоналізму майбутніх психологів у фаховій підготовці. Розглядаються питання формування професіоналізму в майбутніх психологів на засадах гуманістичного, акмеологічного, системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та аксіологічного підходів.

**Ключові слова:** професіоналізм, професіоналізм психолога, формування професіоналізму психолога, концепція формування професіоналізму.

В статье предпринята попытка концептуализации научно-обоснованного подхода к формированию профессионализма будущих психологов в процессе профессиональной подготовки. Рассматриваются вопросы формирования профессионализма у будущих психологов на основе гуманистического, акмеологического, системного, компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного и аксиологического подходов.

**Ключевые слова:** профессионализм, профессионализм психолога, формирование профессионализма психолога, концепция формирования профессионализма.

Cherepiekhina O.A. CONCEPTUALIZATION OF THE SCIENTIFIC-BASED APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONALISM OF FUTURE PSYCHOLOGY IN UNIVERSITY

The article attempts to conceptualize a scientific-based approach to the formation of professionalism of future psychologists in the process of vocational training. The questions of formation of professionalism of future psychologists on the basis of humanistic, acmeological, systemic, competence, activity, person-oriented and axiological approaches are considered.

**Key words:** professionalism, professionalism of a psychologist, formation of professionalism of a psychologist, concept of formation of professionalism.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження пов'язана, по-перше, із всезростаючою необхідністю формування теорії й практики професіоналізації майбутніх психологів, що стимулює розгортання теоретичних та прикладних досліджень, спрямованих на конструктивну інтеграцію західних та вітчизняних здобутків у цій галузі та підтримку розвитку професіонала сучасними методиками й техніками на різних етапах становлення, починаючи з періоду навчання у ВНЗ. По-друге, – із завданням реформування професійної освіти психологів у напрямку її особистісної зорієнтованості, що виявляється в наданні переваги особистісному розвитку перед вузькопрофесійним (О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, М.И. Борисhevський, В.А. Семиченко та ін.).

Актуальність проблеми розвитку професіоналізму практичних психологів у процесі їх фахової підготовки обумовлена наявністю існуючих протиріч: між зростаючими вимогами до професіоналізму практичного психолога і слабкою адаптацією психологічного інструментарію, який забезпечує розвиток суб'єктності фахівця, до умов підвищення кваліфікації; між необхідні-

стю в концептуальному безперервному професійному самовизначенні практичного психолога та недостатнім урахуванням науково-обгрунтованого підходу, який надає можливості такої концептуалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми, що постають при цьому, активно обговорюються вченими й практиками, ведуться пошуки оптимальних шляхів їх розв'язання. В основному це стосується створення теоретичної моделі, що містила б певні стандарти і вимоги до особистості психолога та його діяльності (Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, І.В. Дубровіна, Л.О. Кияшко, В.Г. Панок, Є.С. Романова, Л.В. Скрипко), виокремлення базисних властивостей особистості або спеціальних здібностей, які впливають на ефективність діяльності психолога (М.О. Амінов, Н.В. Бачманова, М.Т. Лобова, Р.В. Овчарова, М.І. Пов'якель, М.В. Семиліт, Ю.В. Укке, Н.В. Чепелева). Значна частина досліджень спрямована на розвиток професійної самосвідомості (О.І. Бондарчук, В.І. Карікаш, Ф.О. Михайлов, Н.І. Пов'якель, Т.В. Скрипченко) та професійного самовизначення спеціалістів-психологів (І.В. Вачков,



Є.С. Сапогова, О.А. Мальцева). Ряд робіт присвячений розробці змісту освіти психологів (Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко), створенню спеціальних форм і методів їхнього навчання (В.П. Захаров, Т.С. Яценко, І.А. Слободянюк). Розглядаються можливості попереднього відбору професійно придатних кандидатів (Ю.З. Гільбух, В.Г. Панок).

У центрі уваги дослідників знаходяться професійно-важливі якості особистості психолога (О.Ф. Бондаренко, М.В. Молоканов, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, О.С. Романова, Н.В. Пророк, Н.В. Чепелева, О.В. Швачко) особливості процесу професіоналізації психологів (Ж.П. Вірна, С.Д. Максименко, О.М. Родіна, П.Н. Прудков, Є.В. Чорний, G. Egan, R.W. Ekstein, S. Robert), професійне становлення особистості та професійне самовизначення, яке являє собою один з аспектів становлення професійної свідомості (М.Ю. Варбан, М.Р. Гінзбург, Т.В. Кудрявцева, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, В.Ю. Шегурова, О.Р. Фонарьов).

У сучасних дослідженнях питань професійної діяльності та підготовки практичних психологів представлені різні способи і засоби розвитку їх професіоналізму (Г.С. Абрамова, М.Р. Бітянова, В.М. Дружинін, І.В. Дубровіна, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, Н.С. Пряжников, В.В. Рубцов, Н.В. Самоукіна, Н.Ю. Синягіна, Л.М. Фрідман та ін.).

Однак питання концептуальних засад формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах ВНЗ є невирішеним як на практичному, так і на теоретико-методичному рівнях.

**Постановка завдання.** Отже, метою статті є розробка та обґрунтування авторської концепції розвитку професіоналізму майбутніх психологів в умовах ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Провідною ідеєю концепції дослідження є положення про те, що цілеспрямоване формування професіоналізму майбутніх психологів у вищих навчальних закладах сприятиме підвищенню якості їхньої фахової підготовки, формуванню в них активної та виваженої професійної та життєвої позиції, всебічному професійно-особистісному розвитку та саморозвитку. Концепція дослідження ґрунтується на осмисленні професіоналізму як невід'ємної характеристики майбутнього психолога.

Визначаючи провідну концептуальну ідею, ми виходили з того, що на сучасному етапі розвитку професійної освіти не забезпечується належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання ними

професійних та суспільних обов'язків під кутом зору володіння ними високим рівнем професіоналізму.

Дослідження методологічно базується на розумінні формування професіоналізму майбутніх психологів як цілісного психолого-педагогічного процесу, спрямованого на оволодіння ними знаннями про основи професіоналізму, розвиток готовності до рішення професійних завдань і виховання особистісних якостей, значущих для набуття професіоналізму в умовах спеціально побудованого навчального середовища ВНЗ, що відбувається на таких концептуальних засадах:

1) у центрі навчального процесу – особистість студента, визначальним фактором розвитку якої є формування професіоналізму в умовах ВНЗ;

2) формувальний вплив на студентів – майбутніх психологів відбувається з урахуванням потенціального та актуального рівнів сформованості їх професіоналізму;

3) оцінювання не тільки формального результату, але й зусиль, затрачених викладачами та студентами на формування професіоналізму конкретного майбутнього психолога;

4) сформованість у свідомості викладачів пріоритетності формування професіоналізму у майбутніх психологів під час фахової підготовки.

Ця ідея втілюється в цілеспрямованій внутрішньовузівській теоретико-методичній підготовці викладачів і студентів до формування професіоналізму, створенні відповідного соціокультурного середовища, науково-методичному забезпеченні процесу формування у майбутніх психологів професіоналізму та подальшій науково-педагогічній підтримці процесу їх самовдосконалення. Необхідною умовою свідомого та цілеспрямованого формування професіоналізму є становлення й подальший невпинний продуктивно-творчий розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці та співтворчості викладачів і студентів – майбутніх психологів.

Процес формування професіоналізму майбутніх фахівців із психології ґрунтується на таких педагогічних принципах: діалогізації навчального процесу, інтелектуальної взаємодії та співтворчості, активності в професійному спілкуванні та ін. Така підготовка має будуватися на усвідомленні викладачами як першочергового завдання системи освіти підготовки справжнього професіонала-психолога, фахівця, який свідомо прагне вершин майстерності.

Необхідним є забезпечення викладання майбутнім психологам фахово-орієнтова-



них дисциплін у поєднанні з виявленням сприятливих умов для засвоєння ними знань, вмінь та компетенцій, на яких ґрунтується професіоналізм психолога; створення у вищій школі такого рефлексивного середовища, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму майбутніх психологів, що забезпечується спеціально-побудованим процесом навчання у вищій школі і втілюється у відповідні мотиви професійної діяльності педагогів та стимулюванні розвитку і прояву у студентів – майбутніх психологів особистісних якостей, що сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму під час фахової підготовки, побудови такого педагогічного процесу у вищій школі, в якому професіоналізм вважається головною цінністю і результатом підготовки майбутніх психологів та здійснюється з метою високої підготовленості студентів до виконання складних видів діяльності, професійної мобільності, систематичному зростанні їх виробничої кваліфікації та творчої активності.

У такому середовищі, на відміну від загальноприйнятої системи роботи, враховується актуальний рівень професіоналізму майбутніх психологів, їх особистісний потенціал професійного розвитку та саморозвитку, готовність до майбутньої професійної діяльності.

Концепція передбачає не тільки обґрунтування теоретичних положень, але й практичну реалізацію засобів формування професіоналізму в майбутніх психологів під час фахової підготовки. Обґрунтовані концептуальні положення можуть біти реалізовані тільки за умови інноваційних змін у системі навчально-виховної роботи, що склалась в сучасних ВНЗ, де здійснюється підготовка майбутніх психологів.

Реалізація концептуальної ідеї забезпечується:

1) методологічними засадами, до яких належать системний (формування професіоналізму майбутніх психологів на основі науково-методичної системи), гуманістичний, особистісно-зорієнтований, акмеологічний, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, ґендерний, компетентнісний, професіогенетичний, планетарний, людиноцентриський, саногенний, синергетичний підходи;

2) теоретичними засадами – системою понять і дефініцій, необхідних для наукового осмислення сутності феномену «професіоналізму майбутнього психолога», мети й завдань процесу формування професіоналізму студентів – майбутніх психологів в умовах спеціально побудованого

навчально-виховного процесу у вищій школі як інтегративного явища, системи професійно-етичних норм, знань, умінь і цінностей, які реалізується в процесі набуття професійних знань, вмінь, навичок і компетенцій фахівця – майбутнього психолога;

3) технологією, яка втілюється через спеціально організований цілісний процес формування професіоналізму, що передбачає доповнення традиційних форм підготовки фахівців із психології комплексом сучасних засобів та умов формування професіоналізму.

Отже, у формуванні мотивації студентів-психологів до професійного розвитку та саморозвитку, забезпеченні усвідомлення викладачами необхідності формування професіоналізму в майбутніх психологів під час фахової підготовки, ствердженні цінності професіоналізму майбутнього фахівця, створенні ситуацій прояву студентами успішного виконання елементів майбутньої професійної діяльності полягає сутність нашої концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

Головна ідея та основні положення концепції відображені в загальній гіпотезі дослідження, яка полягає в тому, що формування професіоналізму має стати невід'ємною складовою професійної освіти майбутніх психологів і відбуватись у процесі реалізації науково обґрунтованої концептуальної моделі формування професіоналізму майбутніх фахівців-психологів в умовах спеціально організованого навчально-виховного середовища у вищій школі.

Загальну гіпотезу дослідження конкретизовано в таких часткових гіпотезах:

1. У вищому навчальному закладі має бути створено таке рефлексивне середовище, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму в майбутніх психологів, що забезпечується спеціально-побудованим процесом навчання у вищій школі й втілюється у відповідні мотиви професійної діяльності педагогів.

2. У процесі спеціально організованого навчального процесу ВНЗ має відбуватись розвиток та прояв у майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму, стимулювання в них прагнення до розвинення, підвищення та реалізації своїх професійних здібностей завдяки внутрішнім сутнісним та моральним установам.

3. Педагогічний процес у вищій школі набуває ефективності, якщо побудований так, що в ньому професіоналізм вважається головною цінністю і результатом підготовки

майбутніх психологів, при цьому викладач слідує не програмою, а за студентом, його внутрішнім станом та готовністю до набуття професіоналізму, сам постійно знаходиться в процесі професійного самовдосконалення, створює умови для повного самотворення внутрішніх сил і здатностей майбутніх психологів шляхом розкріпачення їх думок, а отже, діяльність педагога органічно поєднується з діяльністю студентів у єдиний активний процес фахової підготовки, в якому панує свобода визначення темпів навчання, рівня творчої діяльності, що робить педагогічний процес практично невидимим для студентів.

4. Фахова підготовка майбутніх спеціалістів-психологів має відбуватись в умовах налагодження духовної взаємодії викладачів і студентів, що сприятиме створенню доброзичливого психологічного клімату й атмосфери інтелектуальної співтворчості, покращенню якості професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців з активною професійною та життєвою позицією, що забезпечується рівноправними партнерськими толерантними навчальними взаєминами, суб'єкт-суб'єктною взаємодією, творчою активністю всіх його учасників.

Отже, на погляд автора, педагогічними умовами формування професіоналізму в майбутніх психологів у процесі фахової підготовки у ВНЗ є:

1) підготовка викладачів ВНЗ до формування професіоналізму майбутніх психологів (вивчення перспективного досвіду, круглі столи, науково-методичні семінари, захист програм професійного саморозвитку) [3];

2) інтерактивність, системність, особистісна зорієнтованість, рефлексивна та акмеологічна спрямованість навчання майбутніх психологів;

3) духовна та інтелектуальна взаємодія викладачів і майбутніх психологів у навчально-виховному процесі (саногенний підхід);

4) формування ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів (через формування мотивації професійного розвитку, саморозвитку та вдосконалення засобами тренінгу на засадах аксіологічного підходу);

5) науково-педагогічна підтримка самостійної роботи студентів із підвищення рівня їх професіоналізму (науково-дослідна робота);

6) створення умов формування професійної (психологічної) готовності майбутніх психологів під час проходження практик квазіпрофесійної спрямованості [4];

7) теоретичне обґрунтування змісту й побудови курсу «Професіоналізм майбут-

нього психолога». Оновлення змісту теоретичної підготовки студентів до особистісного осмислення професіоналізму.

Методи (засоби) формування (організаційні форми) професіоналізму в майбутніх психологів:

- 1) тренінгові форми роботи;
- 2) кейс-методи;
- 3) метод модерації;
- 4) метод порт-фоліо;
- 5) спецкурси;
- 6) розв'язання творчих завдань, ессе;
- 7) позааудиторні засоби, самостійна робота;
- 8) розв'язання ситуаційних психологічних завдань;
- 9) наукова робота (написання тез, статті на конференцію, виступ на науковій конференції).

Концептуальні підходи.

Гуманістичний – уможлиблює відображення в дослідженні людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного цивілізованого світу, визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу, в тому числі, майбутнього психолога.

Акмеологічний – дозволяє обґрунтувати закономірності формування професіоналізму майбутніх психологів [1].

Системний – дає можливість вивчати формування професіоналізму майбутніх психологів із позицій цілісності та взаємозумовленості його структурних складових частин.

Компетентнісний – є підґрунтям для виокремлення компетенцій, які утворюють професіоналізм діяльності психолога.

Діяльнісний – означає вимогу вивчати психічну діяльність в складі вищої, предметної (в логічному розумінні) діяльності суб'єкта; вивчати її за роллю в цій зовнішній діяльності, яка визначає саму необхідність психіки, її конкретний зміст, її побудову; розглядати психічну діяльність не як невиразний процес, а як діяльність суб'єкта в плані психічного відображення проблемної ситуації, як підкреслює П.Я. Гальперін.

Особистісно-орієнтований – розглядає механізми особистісного існування майбутнього психолога – рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність та ін. – як самоціль освіти, досягненню якої в кінцевому результаті підпорядковані його змістові та процесуальні компоненти, при цьому ефективність формування професіоналізму зростає завдяки тому, що цей зміст, набуваючи якісно нову особистісну суть, виступає як зміст і середовище становлення особистісного й допрофесійного досвіду майбутнього психолога.



Аксіологічний – дозволяє розглядати процес формування професіоналізму майбутніх психологів із боку ціннісної сфери особистості та проблеми ціннісного ставлення; такий підхід передбачає перенесення акцентів з викладання студентам конкретної системи знань, чому приверталася першочергова увага педагогів у традиційній організації педагогічного процесу у ВНЗ, на озброєння молодих людей певними ціннісними домінантами, що мають забезпечити соціальну і професійно значущу спрямованість їхньої життєвої активності [4].

Також слід зазначити такі підходи: гендерний підхід, професіогенетичний підхід, коеволюційний підхід, планетарний підхід, людиноцентриський підхід, саногенний підхід, синергетичний підхід, принцип індивідуалізації та диференціації навчання.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Таким чином, можливо дійти висновку, що нами концептуалізовано науково-обґрунтовані умови до формування професіоналізму майбутніх психологів у фаховій підготовці.

1. Підготовка викладачів ВНЗ до формування професіоналізму майбутніх психологів.

2. Інтерактивність, системність, особистісна-зорієнтованість, рефлексивна та акмеологічна спрямованість навчання майбутніх психологів.

3. Духовна та інтелектуальна взаємодія викладачів і майбутніх психологів у навчально-виховному процесі.

4. Формування ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів.

5. Науково-педагогічна підтримка самостійної роботи студентів із підвищення рівня їх професіоналізму.

6. Створення умов формування професійної готовності майбутніх психологів під час проходження практик.

7. Теоретичне обґрунтування змісту й побудови спецкурсу «Професіоналізм майбутнього психолога».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Акмеология: Ученик / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.

2. Калитеевская Е.Р. О профессиональном самосознании психолога / Е.Р. Калитеевская // Гештальт-96. – М., 1997. – С. 63–76.

3. Черепехіна О.А. До проблеми формування професіоналізму майбутніх психологів в умовах магістратури на засадах індивідуального підходу / О.А. Черепехіна // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону: Матеріали міжнародн. науково-практ. конф., 9-11 квітня 2009 р., м. Ялта. – 36 статей. Вип. 5. Ч.3. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – С. 128.

4. Черепехіна О.А. Ціннісне ставлення до професійного саморозвитку як характеристика професіоналізму майбутніх психологів / О.А. Черепехіна // Наука і освіта. Спецвипуск. Проект: «Теоретико-методологічні проблеми психологічного супроводу професійної діяльності». – № 5, серпень. – 2009. – Одеса. – С. 192–196.

УДК 159.992.73

## ГЕНЕЗИС ТРЬОХКОМПОНЕНТНОЇ СТРУКТУРИ СТАВЛЕНЬ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Чернов А.А., здобувач

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,  
практичний психологПолтавський дошкільний навчальний заклад № 63 «Казка»  
Полтавської міської ради Полтавської області

У статті розглядається проблема виникнення та еволюції системи ставлень в структурі особистості індивіда від народження до молодшого шкільного віку, послідовність аналізу здійснюється відповідно встановленим закономірностям психічного розвитку особистості та провідним психологічним теоріям.

**Ключові слова:** установка, атитюд, ставлення, новоутворення, емоційний компонент, когнітивний компонент, поведінковий компонент.

В статье рассматривается проблема возникновения и эволюции отношений в структуре личности индивидуума от рождения до младшего школьного возраста, последовательность анализа осуществляется согласно установленным закономерностям психического развития личности и ведущим психологическим теориям.

**Ключевые слова:** установка, аттитюд, отношение, новообразование, эмоциональный компонент, когнитивный компонент, поведенческий компонент.

Chernov A.A. THE GENESIS OF THE THREE-COMPONENT STRUCTURE OF THE ATTITUDE FROM THE BIRTH UP TO THE YOUNG SCHOOL AGE

The article deals with the problem of the emergence and evolution of the system of attitudes in the structure of the individual's personality from birth to the junior school age, the sequence of analysis is carried out in accordance with the established laws of mental development of the individual and leading psychological theories.

**Key words:** Guideline, attitud, attitude, age-related psychological changes, emotional component, cognitive component, behavioral component.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Проблема виникнення та розвитку ставлень на протязі життєвого шляху особистості відкриває перед психологами потенційну можливість пояснити вибіркову роботу психіки та відповіді на сакральне питання психології: «Чому в приблизно однакових умовах люди діють по різному?» Дослідження питання ставлень особистості охоплює всю суб'єктивну сторону діяльності психічного апарату людини. Теоретичне вирішення проблеми виникнення і розвитку ставлень, внесе помітний внесок до системи виховання та навчання в дитячому садку, оскільки дошкільне дитинство є сприятливим віковим відрізком для формування емоційно-ціннісних ставлень.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Для вирішення вище окресленої проблеми ми скористаємося теоретичним фундаментом, який напрацювали такі вчені: О. Лазурський, С. Франкл (що описав різноманіття ставлень особистості). В. М'ясищев, Б. Ананьев пояснив взаємодію психічних процесів людини та ставлень особистості, надав теоретичній психології вектор за яким можливо реконструювати перше ставлення людини, описав теоре-

тичну можливість: як ставлення переходять в характер. Д. Узнадзе, А. Парагішвілі, А. Надирашвілі ввели в психологію поняття установка. Завдяки цьому поняттю пояснено вибіркову активацію психічного апарату людини стосовно значущого для неї об'єкту дійсності. Обґрунтували явище об'єктивності, завдяки якому можна пояснити, як несвідома установка стає свідомим ставленням; вказали на залежність між установкою та потребою особистості. Взаємозв'язок між ставленням, атитюдом та установкою обґрунтував А. Дев'ятко, який пояснив завдяки чому одне психічне явище перетікає в інше змінюючи свої якісні характеристики. Л. Терстоун, Д. Дроуб запропонували вивчати ставлення за допомогою психологічних шкал. Дж. Боулбі, М. Енсфорт розробили теорію прив'язаності, пояснював прив'язаність як взаємодію між дитиною та матір'ю, вказав на взаємозв'язок між прив'язаністю та активністю дитини. Л. Виготський, Д. Ельконін розробили культурно-історичну теорію розвитку особистості, вибірковими положеннями з якої ми будемо користуватися для розгляду матеріалу. Ж. Піаже, Л. Кольберг розробили концепцію послідовності формування



розумових операцій, вказав на когнітивні процеси, що сприяють засвоєнню досвіду. Описали когнітивні закономірності становлення моральної поведінки. Їх праці нам будуть потрібні для опису когнітивного компоненту. Вище зазначені автори розглядають ставлення, як окремий психічний феномен, без врахування вікової динаміки розвитку.

**Постановка завдання.** Виходячи з поставленої проблеми, метою нашого дослідження є прослідкувати послідовність формування трьохкомпонентної структури ставлень у дітей від народження до молодшого шкільного віку. Сформулювавши мету, перейдемо до постановки **завдань**:

1. Проаналізувати та співставити вітчизняні та зарубіжні теорії розвитку особистості в контексті окресленої нами теми;

2. Виявити невирішені проблеми в теорії ставлень;

3. Прослідкувати, коли виникають перші компоненти ставлень, яким чином вони взаємодіють між собою;

4. Прослідкувати провідні ставлення в процесі психічного розвитку дитини від народження до молодшого шкільного віку.

Для розгляду вище окресленої теми нам необхідно скористатися теоріями атитюдів, установки та власне теоретичними роботами, які розкривають вказану проблему ставлень.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема ставлень особистості до навколишньої дійсності у вітчизняній науці поставив О. Лазурський [12]. Його праці продовжив В. Мясіщев, вчений, який дав визначення цьому поняттю. Під ставленням психолог розумів – свідомий, вибірковий, заснований на досвіді, зв'язок індивіда з різними сторонами об'єктивної дійсності, який проявляє себе у діях, реакціях та переживаннях [15]. В структуру ставлення входять три компоненти: когнітивний, афективний, поведінковий, саме таку структуру запропонував М. Сміт (для розгляду атитюдів) [1]; ту ж саму структуру запропонував використовувати Б. Ломов для розгляду ставлень [14].

Процес розвитку та формування ставлень тісно пов'язаний з процесом дозрівання самої особистості. За тезою О. Леонтьєва, під час вікових криз перебудовується система ставлень [13], тому прив'язка ставлень до вікових криз нам здається логічною. Важливим показником вдалого проходження вікового етапу розвитку є новоутворення – це соціальні і психологічні зміни, які вперше виникають на конкретному віковому етапі і є найважливішими детермінантами особистості,

визначають її провідні соціальні взаємовідношення зі світом, ставлення до себе [2].

Система ставлень є невід'ємною складовою особистості, що визначає характер взаємодії індивіда з навколишнім середовищем в різних умовах. Ставлення індивіда обумовлені життєвим досвідом людини: сам термін ставлення – близький до поняття атитюд та установки [22]. Так, наприклад, В.М. Заїка в своїх працях розглянув особливості ставлення у дітей, що страждають на соматичні розлади [7] та особливості трансформації ставлень в кризові моменти життя [8].

На різних етапах онтогенезу особистості притаманна своя провідна діяльність та провідна потреба [13]. Вибірковість такого функціонування, зазвичай, пояснюється віковими закономірностями розвитку дитини. Додамо до цієї тези лише те, що процес зміни провідної діяльності та провідної потреби повинен бути пов'язаний з процесом зміни ставлень, як внутрішньою передумовою дозрівання, соціальною ситуацією розвитку, сензитивним періодом. Рушійні сили розвитку особистості прийнято трактувати, виходячи з основних положень психологічних шкіл психоаналіз (несвідоме), біхевіоризм (навчання), гуманістичний напрям (потреби та самореалізація), когнітивний напрям (становлення та розвиток когнітивних схем) [11], вітчизняні теорії (діяльність та соціалізація) [16].

При викладі матеріалу ми будемо користуватися віковою періодизацією запропонованою у дитячій психології:

- криза новонародженості;
- немовлячий період – від народження до одного року;
- криза 1-го року;
- раннє дитинство з 1-го року до 3-х (ранній вік);
- криза 3-х років;
- дошкільне дитинство (від трьох до шести років);
- криза від 6-7 років [16].

Криза новонародженості – відносно короткий період у житті дитини (1-2 місяці), характеризується психологічними змінами, що виражені у позбавленні дитини основних засобів спілкування з дорослим, безпорадності переході від пренатального до постнатального розвитку [16]. Таку влучну характеристику віку дає нам навчальний посібник з дитячої психології: «дитина біологічно цілком безпорадна, не може задовольнити жодної своєї потреби без допомоги дорослого, тому є максимально соціальною істотою» [16]. Необхідність у задоволенні власних потреб є важливою передумовою для виникнення

установок та умовних рефлексів. Установка – готовність суб'єкту до певної активності, що залежить від наявності потреб та об'єктивної ситуації в якій можна задовольнити цю потребу [21]. Якщо установка під впливом об'єктивації може набувати свідомого характеру та бути модифікована [5], що з часом і відбувається, то рефлекс так і залишається механічною реакцією, хоча А. Личко вказує на схожість між ставленнями та рефлексами [9]. Якщо розкласти установку на компоненти, то тут присутній емоційний компонент, задоволення/не задоволення потреби; та поведінковий компонент, який прямо виражений в безпосередніх рухах дитини, крику, або усмішки, когнітивний компонент представлений лише орієнтовним рефлексом. З впевненістю можна сказати, що існує лише емоційний компонент [22], який буде мати провідне значення аж до молодшого шкільного віку. Криза новонародженості закінчується виникненням комплексу поживлення [11]. Якщо комплекс поживлення розглядати під кутом зору детермінізму то це вікове психічне новоутворення за своїми ознаками цілком підходить як фундамент всього майбутнього різноманіття ставлень.

Немовлячий вік – це вік, який охоплює період від 2-х місяців до 1-го року, де безпосереднє емоційне спілкування дитини з дорослим є головним типом діяльності, об'єктом якої є інша людина [19]. Передумовою розвитку емоційного спілкування – є досвід в задоволенні її біологічних потреб та піклуванні. Можна сказати, що певною мірою виникнення комплексу поживлення – це внутрішня інтеріоризація дитиною попередніх стосунків з особою, що здійснює піклування. А виникнення потреби в емоційному спілкуванні логічне продовження комплексу поживлення. Така думка є не новою, на це нам вказує В. Мясіщев, Е. Еріксон, М. Кляйн [15; 6; 10]. Саме емоційне спілкування умовно можна розбити на дві частини: перша – коли дитина помічає дорослого, та безпосередньо демонструє до нього свою емоційну оцінку (всміхається, гулить); друга частина полягає в тому, що дитина тягне ручки до особи, що про неї піклується, тобто проявляє рухову активність або локомоторні реакції. Співвіднесемо перші емоційні реакції з афективним компонентом, який визначають як емоційну оцінку ситуації; перші локомоції – з поведінковим компонентом. Хоча ставленням, в розгорнутому вигляді, це ще не можна назвати, оскільки відсутній когнітивний компонент, свідомий вибір; але є всі ознаки вибірковості та обумовленості попереднім досвідом. Дії дити-

ни відносно значущого дорослого можна віднести до установок, яка, на відміну від попереднього етапу, набула стійкості та вибірковості, що дозволяє їх наблизити до поняття ставлення. Далі вибірковість у взаємовідносинах між дитиною та дорослим (від 4 тижнів до 1 року) тільки зростає. Відбувається формування прив'язаності. Ми маємо емпіричне підтвердження тому, що взаємоставлення між дитиною та дорослим поширюється на весь зовнішній світ, як свідчать дані американського лонгітюдного експерименту [11]. Так, за теорією прив'язаності Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, дитина використовує матір, як «надійну базу» для пізнання навколишньої дійсності. Якщо в дитини є впевненість в тому, що її люблять та приймають такою, якою вона є, малюк з задоволенням досліджує навколишній світ та проявляє пізнавальну активність [3]. На противагу цього, різкий розрив прив'язаності паралізує пізнавальну активність малюка. Такий тип взаємин між малюком та матір'ю М. Ейнсворт назвала «надійна прив'язаність». За результатами експерименту «незнайома ситуація», до вищезазначеного типу дослідили та описали ще дві: унікаюча прив'язаність – цей тип пов'язаний з байдужістю до близької людини. Такі діти проявляють помірний інтерес до оточуючого світу; «ненадійна прив'язаність» – тип стосунків, в якому у дитини амбівалентні почуття до матері та слабкий інтерес до навколишнього світу [11; 3]. Типи прив'язаності можна інтерпретувати з позиції теорії ставлення. Так, за своїм описом, тип прив'язаності, а саме реакції дитини на особу, що про неї піклується – мають ознаки емоційного компоненту і поведінкового, який прямо пов'язаний з руховою активністю стосовно особи, що піклується. Е. Еріксон теоретично визначив грудний вік як стадію базової довіри на противагу базової недовіри [6], вище наведені факти цілком підтверджують цю тезу. Вітчизняний вчений Л. Виготський ідентифікує вік від одного місяця до 2-х років як стадію становлення та розвитку психологічного симбіозу [4]. Висунуте положення підтверджує педагогічну тезу про те, що через матір дитина пізнає оточуючий світ.

Щодо когнітивного компоненту, то в цьому віці він представлений комплексом умовно рефлекторних дій, активним розвитком дрібної та загальної моторики (за Арнольдом Гезеллом). Суть когнітивного компоненту полягає в розподілі дитиною світу дорослих на своїх та чужих, початком імітації та наслідування дорослої поведінки, звичайно на примітивному рівні. Новоутвореннями віку є оволодіння предметним



діями, набуття рухових навичок. Наприкінці першого року діти починають ходити, та оволодівають декількома словами [19].

Криза першого року життя – це криза, яка зумовлена руйнуванням необхідності емоційної взаємодії дитини з дорослим. Дитина опановує ходьбу і предметні дії, вона стає помітно активнішою, вимагає рахуватися із собою [19]. Така ситуація, на нашу думку, пов'язана з виділенням себе як суб'єкту власних бажань [16]. Перший рік життя характеризується встановленням взаємодії «Ми» та стійкою потребою в спілкуванні з дорослим. Такий тип взаємодії носить ярко виражений емоційний характер. Дитина намагається виразити свої потреби та знайти спільну мову з дорослим, який стає центром її життя. На чіткий зв'язок між потребами та установкою вказав Д. Узнадзе [21]. Але тепер потреби вже вийшли за межі біологічного, і це є об'єктивною складовою психічного розвитку. До суб'єктивної частини ми віднесемо те, як ці потреби задовольняються. В перший рік життя відбувається активне оволодіння своїм тілом, оскільки у дитини в цьому віці провідним компонентом ставлення ще залишається емоційний, її тіло часто служить для вираження емоцій. В такому типі зв'язку видно чітку залежність між емоційним та поведінковим компонентом майбутніх ставлень. Теза про взаємозв'язок між психічною активністю та руховою активністю належить І. Сеченову [20]. Основними новоутвореннями цього періоду є розвиток і формування автономної мови та довільних предметних дій [16].

Ранній вік від 1-го року до 3-х років. Важливість раннього віку полягає в тому, що він безпосередньо пов'язаний з ходьбою як фізичним надбанням малюка. Здатність до переміщення позначається на психічному розвитку дитини, оскільки вона починає більш широко та самостійно спілкуватися із зовнішнім світом, орієнтуватися в просторі. Опанування предметної діяльності змінює характер її спілкування з дорослим. На зміну емоційного спілкування з дорослим приходять ситуативно-ділове спілкування з ними та практичне співробітництво з ними в спільній діяльності. Соціальна ситуація розвитку має свою структуру: «дитина – предмет – дорослий» [19]. Виходячи з соціальної ситуації розвитку, можна припустити, що це сенситивний період ставлення дитини до світу речей, опанування ним. Основними видами діяльності є предметна діяльність, гра та мовлення [13].

Індивід набуває певної автономії. Є передумови виділення себе з психологічної взаємодії «Ми». До таких передумов ми

віднесемо активне формування другої сигнальної системи, формування активного та пасивного словника; оволодіння світом речей через дорослого, пізнавальну активність розуміння того, що речі не зникають тоді коли не в полі зору. За Л. Божович виникають перші мотиви [16], які сприяють диференціації одного компонента ставлення від іншого. Розвитку когнітивного компонента сприяє розвиток мови, оскільки мова відриває дитину від безпосереднього сприймання предмета та вчить користуватися його заміниками словами. Поведінковий компонент починає залежати від ігрової діяльності. Спочатку це просте відтворення дійсності, шляхом наслідування дорослого [13]. В суспільному плані, в цьому віці, багато дітей починає відвідувати дитячий садок. Це веде до зміни ситуації розвитку. Адже в дитячому садку потрібно слухатися виховательку та якимось співіснувати з іншими дітьми. Виникають ігри поруч, довільність зумовлена навчально-виховними завданнями, які дитина виконує разом з вихователем, або помічником вихователя. Оскільки дитячий садок це друга суспільна інституція (першою є її сім'я), до якої потрапляє дитина, така зміна соціальної ситуації розвитку є гарним фундаментом для утворення атитюдів. Атитюд – специфічний спосіб дій, який людина реалізує або хоче реалізувати в конкретній ситуації. Атитюд – гіпотетичний конструкт, який виводиться на основі вимірюваних реакцій на об'єкт. Термін атитюд потрібно розмежувати з терміном установка [1]. Різниця полягає в тому, що установка завжди близька до потреб, а термін «атитюд» в чистому вигляді завжди застосовувався відносно соціальних явищ. Оскільки дитячий садок виконує функцією суспільного виховання, можна гіпотетично припустити те, що саме він служить передумовою набуття атитюдів.

Криза третього року життя або криза «Я сам»: більша автономія від особи, що опікується, пошук меж власної індивідуальності. Найважливішою характеристикою кризи «Я-сам» з позиції теорії ставлень, є те, що дитина усвідомлює себе. Зміни в емоційному компоненті в кінці 3-го року життя під впливом практичної самостійності, що розвивалася поступово. Дитина починає усвідомлювати свої бажання та дії, окремо від дорослих людей. Під час взаємодії з іншими, індивід починає усвідомлювати, що він наділений волею, якою може користуватися. Дитина відчуває себе джерелом волі, та прагне її використовувати стосовно оточуючого світу [16]. Вона може протиставляти свої бажання ба-



жанням оточуючих. Важливим моментом в формуванні ставлень є те, що дитині приходить усвідомлення того, що вона діючий суб'єкт об'єктивної дійсності. Отже, емоційний компонент представлений бажаннями, але, на відміну від попереднього вікового етапу, ці бажання є свідомими і вже наближені до принципу реальності, що має безумовний вплив на формування когнітивного компоненту, є усвідомлення того, чого я бажаю, а це початок встановлення свідомих цілей та мети. Поведінковий компонент теж залежить від новоутвореної свідомості. Основною зміною в ньому можна вважати прагнення дитини діяти самостійно [16].

Від 3-х до 6 років, за даними наданими Ю. Приходько, це є моментом встановлення та диференціації всіх основних ставлень. Серед них ставлення до себе, ставлення до інших, ставлення до світу [18]. Поступове диференціювання емоцій стосовно значущих об'єктів соціальної дійсності, відносно дитячого садка, виховательки, інших дітей, призводять до утворення атигюдів, та вже більш менш довільної діяльності відносно них. Така позиція є виправданою, оскільки це вік, де провідною діяльністю є гра, вже не предметно-маніпулятивна стосовно речей, а рольова стосовно феноменів соціальної дійсності [13]. У грі органічно поєднується наслідування (значення наслідування для формування про або антисоціальної поведінки вивчав А. Бандура, Ф. Раштон), та рольова поведінка, яка в себе органічно влітає елемент ставлення до ролі. Починаючи з цього вікового періоду, емоційний компонент ставлень починає відходити на другий план, хоча він ще і має значну силу. Дитина може відстрочити у виконанні свої бажання, має сталі симпатії та антипатії, стійкі почуття відносно значущих об'єктів навколишньої дійсності [18]. З'являються моральні судження, дитина оцінює поведінку людей за наслідками її діяльності [17]. Когнітивний компонент розвивається завдяки процесам акомодатції та асиміляції за Ж. Піаже. З 2-х до 7 років вчений виділяє стадію доопераційного розвитку інтелекту, на якій діти формують поняття та використовують мову для спілкування з оточуючими. Ці поняття обмежені їх особистим досвідом та можуть мати «магічний» причинно-наслідковий зв'язок [17]. Зміною в поведінковому компоненті є утворення автономної довільності. Її виникнення пов'язано з дитячою грою та дозріванням всього психічного апарату дитини. Новоутворення вікового періоду є сюжетно рольова-гра, довільність [13].

6-7 років – вік, коли втрачається дитяча безпосередність [23]. Виникають пер-

ші ставлення, в повному розумінні цього слова, вся раніше підпорядкована емоціям система ставлення зазнає об'єктивізації внаслідок розвитку мислення та переходу дитини до суспільно оцінюваної діяльності [13]. В емоційному компоненті виникає логіка почуттів, за рахунок цього відбувається диференціація внутрішньої та зовнішньої сторони особистості. Школяр свідомо орієнтується в особистих почуттях. Наслідком чого є розуміння що означає «Я радію», «Я засмучений», «Я сердитий». Такий стан речей свідчить про те, що молодший школяр відкриває свій внутрішній світ та починає орієнтуватися в ньому [16]. Когнітивний компонент набуває плану дій, усвідомлення послідовності дій, для здійснення своєї мети, аналіз своєї діяльності по завершенню дій [23]. Вдосконалення когнітивного компоненту пов'язане з навчанням у школі. Така ситуація розвитку призводить до розширення кола соціалізації дитини, внаслідок чого з'являється можливість інтеріоризувати раніше недоступні суспільні взаємозв'язки. Поведінковий компонент змінюється внаслідок трансформації когнітивного компоненту, з'являється потенційна можливість виявляти себе у вчинках. Молодшому школяреві доступні такі форми вияву суспільної активності та прояву своїх ставлень, як моральний автоматизм, довільна поведінка та вчинок, як найвищий прояв суспільної активності [24].

**Висновки з проведеного дослідження.** Онтогенетично першим є емоційний компонент ставлення в структурі особистості дитини в чистому вигляді, звичайно це ставленням назвати не можна, оскільки відсутній свідомий вибір та когнітивний аналіз взаємодії. Емоційний компонент завжди породжує рухову активність, яку можна співставити з поведінковим компонентом. Зі зміною потреб змінюються і самі установки, вдосконалюючись та модифікуючись під впливом психічного розвитку та соціальної ситуації, в якій перебуває індивід. З часом установка перетворюється на атигюд. Така трансформація стає можливою, оскільки індивід відчуває свою суб'єктність, нехай і не усвідомлює її повною мірою. Звичайно для таких трансформацій потрібна сприятлива соціальна ситуація розвитку. В нашому нарисі ми запропонували таку ситуацію – це залучення дитини до суспільного виховання. З появою сюжетно-рольових ігор можна говорити про появу свідомого ставлень, адже рольова гра – це інтеріоризація суспільних стосунків. Другий важливий аспект, що впливає на становлення ставлень в дошкільному дитинстві, це поява автономної моралі та моральних су-



джен, відносно оточуючих та себе. На останньому етапі, в молодшому шкільному віці, дитина має можливість об'єктивувати власні сформовані цінності, переосмислити їх та випробувати в суспільстві, таким майданчиком є школа.

**Перспективою наших подальших досліджень** є емпіричне підтвердження запропонованої нами моделі, розробка програми корекції ставлень для дітей опісані нами категорії. Теоретична перспектива полягає у вивченні взаємодії трьохкомпонентної структури ставлень на різних етапах вікового розвитку, та розширення меж з молодшого шкільного віку до похилого віку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Практикум по социальной психологии / Г.М. Андреева [под.ред. И.С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с.
2. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І.Д. Бех – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
3. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби – М. : Гайдарики, 2003. – 447 с.
4. Выготский Л.С. Кризис первого года жизни // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6-ти т. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века / А.А. Девяткин – Калининград, 1999. – 309 с.
6. Эриксон Э. Общество и детство / Э. Эриксон – СПб. : Летний сад, 2000. – 592 с.
7. Заїка В.М. Взаємозв'язок соматичного та психічного у дітей із гастроентерологічною патологією / В.М. Заїка // Практична психологія та соціальна робота. – № 4. – 2007. – С. 67–80.
8. Заїка В.М. Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.01 – «Загальна психологія, історія психології». Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки Міністерства освіти і науки України / В.М. Заїка. – Луцьк, 2015. – 253 с.
9. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский – М. : Медицина, 1985. – 304 с.
10. Кляйн М. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райвери. – М. : Академ проект, 2001. – 512 с. (Психология детства).
11. Крайг Г. Психология развития 9-е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум – СПб. : Питер, 2010. – 940 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Лазурский А.Ф. Программа исследования личности в ее отношениях к среде / А.Ф. Лазурский, С.Л. Франкл // Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. – СПб., 2001. – 300 с.
13. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика. 1983 – Т.1. – 392 с.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов – М. : Наука, 1984. – 439 с.
15. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 153 с.
16. Павелків О.П. Дитяча психологія / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
17. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже – М. : Просвещение, 1969. – 405 с.
18. Приходько Ю.О. Генези провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку : дис. д. психол. Наук : 19.00.07 / Приходько Юлія Олександрівна – К., 1997 – 407 с.
19. Приходько Ю.О. Психологічний словник – довідник : навч. посіб. / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко – К. : Каравела, 2012. – С. 191–193.
20. Сеченов И.М. Избранные психологические произведения / И.М. Сеченов – М. : Изд-во АН СССР, 1952. – 771 с.
21. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 210 с.
22. Чернов А.А. Генези ставлення особистості та їх еволюція в онтогенезі / А.А. Чернов // Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки: Матеріали міжнародної науко.-практ. конф., 16-17 червня 2017 р. – Одеса : Вид-во Південна фундація 2017. – С. 26.
23. Чернов А.А. Когнітивний компонент ставлення в структурі особистості молодшого школяра / А.А. Чернов / Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук : Матеріали міжнародна науко.-практ. конф., 3-4 лютого 2017 р. – Київ : Вид-во Київська наукова організація педагогіки та психології, 2017 – С. 196.
24. Чернов А.А. Моральний вчинок як міра духовного розвитку особистості молодшого школяра / А.А. Чернов // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН Україна. – 2013. – № 20. – С. 728.
25. Чернов А.А. Поведінковий компонент ставлення до моральних настанов у структурі особистості молодшого школяра / А.А. Чернов // Педагогіка і психологія напрями та тенденції розвитку в Україні та світі: Матеріали міжнародної науко.-практ. конф. 14-15 квітня 2017 р. – Одеса : Вид-во Південна фундація, 2017. – С. 53.
26. Чернов А.А. Ставлення молодшого школяра до моральних настанов як проекція його особистісного розвитку / А.А. Чернов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – 2012. – № 39. – С. 90–96.
27. Чернов А.А. Формування емоційного компоненту ставлень в дитини молодшого шкільного віку / А.А. Чернов // Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи: Матеріали всеукраїнської науко.-практ. конф. науковців, студентів і молодих учених 4-6 квітня 2017 р. – Київ : Вид-во відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», 2017. – С. 159.

УДК 159.92

## КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ УЯВЛЕНЬ ПРО ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Швец О.М., аспірант  
кафедри практичної психології

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

Стаття присвячена експлікації культурно-історичного розроблення проблеми людської гідності з метою перспективного становлення цілісної психологічної теорії гідності особистості. Людську гідність ґрунтовано на безумовній цінності людини згідно з її природою. Гідність розуміється в потенційній здатності сходження до досконалості, що передбачає перманентний розвиток особистості.

**Ключові слова:** людина, особистість, гідність, почуття власної гідності, повага, моральність, свобода, відповідальність, розвиток особистості.

Статья посвящена экспликации культурно-исторической разработки проблемы человеческого достоинства с целью перспективного становления целостной психологической теории достоинства личности. Человеческое достоинство основано на безусловной ценности человека согласно его природе. Достоинство понимается в потенциальной способности восхождения к совершенству, предполагающей перманентное развитие личности.

**Ключевые слова:** человек, личность, достоинство, чувство собственного достоинства, уважение, нравственность, свобода, ответственность, развитие личности.

Shvets O.M. CULTURAL AND HISTORICAL ORIGINS OF SCIENTIFIC IDEAS ABOUT PERSONAL DIGNITY

The article aims to explicate cultural and historical development of the human dignity problem to work out a holistic psychological theory of the personal dignity. Human dignity is assumed to be the unconditional natural value of the person. Dignity is interpreted in terms of the potential ability to ascend to perfection, that implies permanent personal development.

**Key words:** person, personality, dignity, self-esteem, respect, morality, freedom, responsibility, personality development.

**Постановка проблеми.** Соціальні зрушення та потрясіння в суспільстві, деградація етичних цінностей та руйнація традицій вплинули на рівень моральності суспільства. Духовне зубожіння за умов пануючого технократизму і меркантилізму, культу маніпулятивних технологій із метою ствердження людей один над одним загострює актуальність проблеми збереження унікальної цінності людини за будь-яких умов і обставин життя. У сучасному світі уявлення про зміст та показники цінності кожної людини зазнають значних трансформацій за умов інтенсивного розвитку біотехнологій, генної інженерії, нейрофармакології, що ставлять людину на межу утвердження реальної невідповідності й нерівності її природних потенцій із динамічними умовами й вимогами життя: універсальній природній цінності людини загрожує тенденція на створення генетичного суперкласу з «надлюдськими» можливостями і вагомістю. Історичні прецеденти мали місце в ідеології нацизму як заперечення універсальної людської гідності на противагу обраних, полягали в культивуванні расової і еugenічної політики на засадах віри у власну перевагу. Тому проблема гідності

людини загострює на собі увагу не лише релігійно-філософських і етико-соціальних досліджень, але і суспільно-політичних, що орієнтує на вироблення та утвердження життєздатної концепції гідності людини.

Психологічна наука предметом свого дослідження має людину у всій цілісності її психічного життя, в повноті її активної взаємодії зі світом, тому з необхідністю базує своє знання на феноменах людського існування. До найбільш загальних закономірностей, які є предметом розгляду психології людини, належить і почуття власної гідності. Відсутність спеціальних психологічних досліджень, присвячених цьому предмету, поряд із необхідністю достовірного психологічного знання в цій галузі у зв'язку з її зростаючою значимістю для сучасного етапу розвитку суспільства визначила актуальність наукового дослідження.

Проблематика, пов'язана з вивченням гідності, до останнього часу не виокремлена як самостійна, вона розпорошена в спробах навчання й виховання чеснот особистості, в виховних трактатах і повчаннях, спорадично проявляється в загальному філософському дискурсі. Ця проблема не стала предметом спеціальної психоло-



гічно-наукової рефлексії, а звернення до неї носить переважно «контекстний характер». Слід відзначити поширеність юридичних та політологічних розвідок у проблемному полі честі і гідності людини, переважно в контексті експлікації конституційних підстав даного параметра людського існування, однак у них лише фіксується правова база без подальшого осмислення, інтерпретації та належного наукового аналізу рефлексії (С. Петров, О. Гусев, А. Хованський, О. Понятковський, М. Добрієв та ін.)

Дослідження специфічної природи феномену гідності особистості на сьогодні виявляють недостатність, гостро відчувається відсутність теоретичних узагальнюючих напрацювань у руслі антропологічних знань. Тому цілісне розуміння суті і природи гідності, її культурно-історичних підстав і антропологічного статусу постає як запит і потреба не лише національної, але і всієї світової культури та сучасної психологічної науки.

Дослідження проблеми гідності людини традиційно залишалось прерогативою етико-філософського напрямку суспільних наук. Саме поняття гідності як наукова категорія зустрічалось тільки в енциклопедичних словниках за вказаними спеціалізаціями. Розвиток людинознавства не може дозволити подібного нехтування повноцінним розглядом проблеми, яка перекликається зі всіма сферами життєдіяльності людини, визначає систему її взаємозв'язків зі світом, іншими людьми і самою собою. Основні акценти в дослідженні проблеми «гідності» орієнтують на пошук відповідей на питання про природу людини, її дійсної цінності, осмислення нею свого призначення і способи (засоби) його реалізації, а також про міру і критерії власної ваги і цінності. Знання природи гідності як психічного явища, розуміння його внутрішніх психологічних механізмів дії в психологічному просторі реалізації й поширення на зовнішні явища й процеси дозволить не тільки збагатити психологію знанням про новий (раніше спеціально не досліджувався в її рамках) феномен, а й внести істотний внесок у практику людинознавства на основі інтеграції надбань суміжних із психологією галузей.

Лише з того моменту, коли академічна психологія визнала необхідність та доцільність вивчення таких традиційно гуманітарних тем, як «довіра» (Т. Скрипкіна), «сенс» (Д. Леонтьєв), «життєтворчість» (Л. Сохань, О. Ямницький), – тобто увійшла до області феноменології природного життя, гідність набуває статусу самостійного предмета психологічного дослідження. Попри част-

кове відображення проблеми гідності особистості в дослідженнях самосвідомості (І. Чеснокова, В. Столін), самоповаги, самооцінки і Я-концепції (Т. Шибутані, В. Куніцина), характерологічних особливостей (О. Якимович), регуляції (саморегуляції) моральної поведінки особистості (С. Рубінштейн, В. Чудновський, Б. Братусь та ін.), належної фундаментальної розробки означена тема не набула. Однак систематизація розробок феномену в рамках філософії, філології, етики, юриспруденції, педагогіки, соціології дозволяє припущення стосовно психологічної його специфіки, можливої структури і феноменології особистісних особливостей.

**Постановка завдання.** Метою статті є науковий аналіз культурно-історичного розвитку уявлень стосовно сутності гідності особистості задля становлення цілісної психологічної теорії гідності особистості.

**Виклад основного матеріалу статті.** Вихідними засадами для історичного розвитку уявлень про гідність людини є релігійно-філософська спадщина, і її аналіз визначає підґрунтя розвитку сучасної психологічної концепції гідності особистості.

У культурно-історичному аспекті людську гідність початково розглядають переважно як привілей особистості, що належить до панівних класів. Гідність залежала від ступеню утвердження панування однієї людини над іншими людьми, оскільки суспільна значущість і моральна самосвідомість особистості визначалась багатством, походженням, становищем. Поступово загострювалася необхідність узгоджувати норми і бажання, спонукання і заборони, способи досягнення цілей, тобто регулятори дій. Інакше кажучи, людина все більш залучається в ситуацію морального вибору, де вже важко обходитися без самоорієнтованих регуляторів життєдіяльності. У ролі останніх виступили світоглядні уявлення про засади морального життя.

Головними соціальними умовами гідності людини античності стали свобода і власність. Гідність розуміють як здатність служіння громадянина своїй Батьківщині. Тоді ж вперше з'явилося поняття «військової честі». Честь в Античності і Середньовіччі є привілеєм обраних, який, однак, оплачується високою ціною: в ієрархії цінностей людини честь стояла вище за життя. В епоху феодалізму поняття гідності поєднане із поняттям військової (лицарської) честі, носить яскраво виражений становий характер. Приписи лицарської честі поширюються тільки на стосунки із представниками своєї спільноти. Лицарська гідність визначається благородством походження і

особистими чеснотами: мужністю, красою, фізичною силою, багатством, щедрістю, вірністю слову і, нарешті, презирством до праці.

В епоху Відродження вперше в етиці гідність як моральна цінність пов'язується, насамперед, із творчим, активним началом як істинно людською якістю. Людина – сама творець своєї власної форми. Від її волі і бажання залежить, чи буде вона вищим створінням, що перевершує всі інші, або ж виродиться в нище створіння [5]. Людина орієнтується не на Бога, не на своє походження, а виключно на саму себе, на свою гідність. Джованні Піко делла Мірандола визначає складові частини гідності: пишність розуму, світло любові, твердість судді і водночас підкреслює значення освіти, значимість роботи над собою в реалізації можливості людського вибору.

Новий час знаменував антропологічний переворот у суспільній свідомості. Індивідуальність досягає свого найвищого творчого розквіту. Епоха Відродження культивувала «самість» людини, прийнявши принцип, згідно з яким самість окремої людини значить нескінченно багато не тому, що вона частинка, наприклад, Абсолюту, а сама собою, через її людську приналежність.

Уявлення про гідність людини, які стали орієнтирами аксіологічних параметрів європейської культури, визначив християнський світогляд. Згідно з його позиціями закладене підґрунтя визнання безумовної, онтологічної гідності людини – цінності, яка не потребує будь-яких пояснень, доведення, доказів чи оправдань. У системі релігійних цінностей гідність вважається найвищим атрибутом, яким «нагороджуються» Церквою божі обранці. Гідність тлумачать як відновлення в людині початкового образу Божого і подальше сходження до теозису, оскільки досконалість створеної людини полягає в потенційній здатності до такого сходження.

Гідність по-християнськи – це не просто робити добро, це значить здатність і можливість до самопожертви й самовідречення – «втратити душу свою», спроможність відмовитися від усякої мирської прихильності. Гідність християнина інверсійна тій гідності, якою прагне бути наділений звичайний представник цього світу, втягнутий в інформаційний потік гедоністичної, афірмативної культури. Інверсійними є всі цінності секулярного світу і релігійної сфери, зумовлені протилежними пріоритетами «граду земного» і «граду Божого». Подання про власну гідність ґрунтується на визнанні наявності онтологічно гідного в людині, зокрема здатності долучення до гідного

і можливості уподібнення йому. Таку парадигму гідності задає Христос словами «будьте досконалі, як досконалий Отець ваш Небесний» (Мф 5:48) [2]. Гідність християнина розуміється в смиренні, акумульованому в лаконічному «Нехай буде воля Твоя» (Мф 26:42) [2]; почуття власної негідності є відправна і всяка подальша точка на шляху здобуття гідності.

Слід відзначити, що еквівалентом поняття «гідність» виступає в християнстві поняття «святість», що характеризує людину, яка за допомогою Божественної благодаті і своїх земних справ досягла обоження. Вченням про внутрішню свободу, самостійність і саморозвиток та віру у піднесення людини, спрямованої до самовдосконалення через розвиток більш високих форм існування, визначається зміст і потенціал гідності. Гідність є саме тією силою, що спроможна підняти людину, додає її діяльності, всім її прагненням високого благодорядства.

Характерним для релігійної концепції є визначення джерелом гідності людини надособистого трансцендентного начала – Абсолюту. Саме належність до Абсолюту і єдність із ним визначають гідність кожної людини. Причетність людини до буття проявляється насамперед у призначенні. Християнська традиція вимагає: «Будьте досконалі, як досконалий Отець ваш Небесний» (Матв. 5.48) [2]. Саме явище Христа, його земний шлях, насамперед найважливіші події – народження і смерть, явили світу переоцінку світорозуміння і традиційних античних уявлень про гідність людини, в першу чергу римських, як про силу, владу, могутність, знатність і багатство. Син Божий втілювався не в царя, могутнього владика, а в мандрівного проповідника, який за колишніми земним людськими мірками був принижений поведженням із ним можновладців. Він омивав ноги своїм учням зі словами «не соромно Вам служити будь-кому, навіть тим, хто нижче вас». Однак Євангеліє не проповідує слабкості, бо гідність християнина в тому, щоб взяти і нести свій хрест, тобто всі життєві труднощі, нужди й страждання, випробування долі, що вимагає прояву всіх духовних сил людини.

Вищий прояв людської гідності виявляється в самопожертві в ім'я любові до Бога і до ближнього. У релігійній концепції гідність людини, її духовне призначення вбачається в поєднанні із Богом, яке означає подолання людиною власної природи і втілення її в природу божественну (обоження). В онтології православ'я синергійний характер зв'язку людини і Бога закрі-



плений догматом. У православ'ї людина не самодостатня: її духовна сила повинна зміцнюватися божественною енергією, яка виступає як благодать стосовно людини. Але для з'єднання із благодаттю людина здійснює власну духовну роботу, що вимагає напруження всіх її сил. У моральному зусиллі на шляху до обожнення і складається гідність людини відповідно до засад православної традиції. Випромінювання благодаті назовні і сприйняття її людиною є подія двостороння: одкровенню Божому відповідає вільний процес в душі людини, саме в цьому й полягає сенс богословського терміну «синергія», що означає сприяння, співучасть. Релігійна синергія передбачає в людині духовну автономію, але не в тому сенсі, щоб сама людина вважала себе «законом» поза Богом, але розумінні здатності духовного права і вищого покликання. Автономна релігійність передбачає не вимушене, а добровільне устремління душі до Абсолюту. Однак у рамках ортодоксальної авторитарної традиції за людиною не визнається спроможності без Божої допомоги пізнати сенс добра і блага. Підкорення авторитету, визнання його безмежної влади дозволяє захистити себе від помилок, а значить, гарантує кожному життя, гідне його місцю у відносинах із паттерном. Релігійна теорія гідності людини вбачається в поєднанні з Богом, яке означає подолання людиною власної природи і втілення її в природу божественну.

Заслугове на психологічний аналіз біоетика – наука про пошану до людського життя від зачаття аж до природної смерті, яка ґрунтована на розгляді людини як особистості, наділеної своїми правами та обов'язками. Біоетика, як духовно-моральний напрям розвитку біології, сама собою спрямована до Бога. Автори концепції переконані у відповідальності кожного за своє життя, а з ролі батьківської – за дітей, котрих визнають подарованими Господом. Тому кожне життя вже з лона матері є священним і недоторканим. Тому, на думку творців біоетики, коли б люди пам'ятали про Бога і визнавали Його святі закони і права на людське життя, то не надуживали б своєю вільною волею чинити зло і не зневажали б закони біоетики.

Християнські засади прав людини особливо наголос ставлять на пошану гідності людини, що створена за образом і подобою Божою, здатна пізнавати, любити Свого Творця і служити Йому через пізнання інших людей, любов до них і служіння їм. Підставою гідності людини, що носить непересічний образ Божий, є відкритість

до спілкування з Богом і зі своїми ближніми та готовність до самотрансценденції.

У біоетиці етимологію поняття гідність визначають через інтеграцію змістів складових частин: «год» – господь і «ність», – носити і засвідчує вміст найбільш досконалого і цінного у людині, із статусом найвищого, божественного. Гідність людини висуває перед іншими вимогу, щоб її визнавали і поважали. Вона є джерелом усіх моральних принципів. Гідність людини – це трансцендентна характеристика людей. Гідність є нормою, за якою оцінюється відповідність усіх форм поведінки людини. Гідність людини полягає в тому, що вона, як творіння, має потенційні здібності пізнавати й любити свого Творця, поставлена володарем над усіма земними творіннями, щоб ними керувати і користуватися благами. Людина має визнавати, шанувати і прославляти Бога у своєму тілі – це вимога гідності [4, с. 45].

Загальною Декларацією прав людини проголошено, що всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю і повинні діяти один щодо іншого в дусі братерства.

Гідність людини породжує в людській спільноті вимогу, щоб зберігалися права людини.

1. Фізичні права (інструментальні: право на забезпечення у випадку хвороби, непрацездатності, старості та безробіття; соціальні: право на їжу, одяг, житло, відпочинок, охорону здоров'я; особисті: право на життя й фізичну недоторканність).

2. Політичні права (право на юридичний захист участі людини в політичному житті; право на участь у політичному житті; право на самовизначення).

3. Право на пересування (право на внутрішню і зовнішню міграцію; право на громадянство і місце проживання; право на свободу пересування).

4. Право на об'єднання (право на утворення товариства та організації; право на збори й об'єднання; право на соціальні взаємозв'язки).

5. Економічні права (право на працю; право на відповідні умови праці та справедливу платню; право організувати спілки і право на власність).

6. Сімейні й сексуальні права (право вибирати сімейний стан; право створити сім'ю чи бути неодруженим, право мати дітей; право на економічні, соціальні, культурні й моральні умови, що необхідні для людського життя).

7. Релігійні права (право на релігійну свободу; право на приватне й публічне

сповідування своїх релігійних переконань; право мати релігійні переконання).

8. Комунікативні права (право на спілкування; право бути поінформованим правдиво; право на свободу самовираження, освіти й культурного життя) [3, с. 205]

За радянських часів в якості основного критерію гідності розглядався рівень морального і суспільного розвитку особистості, однак уявлення про гідність визначений яскраво вираженням класовим характером: «Гідність пролетаря пов'язана з усвідомленням сили і гідності свого класу, з почуттям класової солідарності» [6, с. 59–60]. Окрім цього, гідна людина зобов'язана бути носієм конкретної ідеології: «Основу гідності особистості при соціалізмі становить виконання громадського обов'язку, активна і свідома участь у будівництві комунізму, єдність особистих і суспільних інтересів» [6, с. 59–60]. Гідність радянської людини органічно переплітала її трудову, групову та індивідуальну цінності. Особливо велике значення визнавалося за трудовою й професійною гідністю. Окремо підкреслювався вільний творчий характер праці радянської людини на відміну від людини «заходу». Незаперечним є переконання, що вільна і творча праця на благо суспільства створює кожну окрему людину, розвиває її гідність. На жаль, в ідеології радянського періоду більшість означених цінностей залишалися декларативними.

Етап пострадянського суспільства, а почасти й сучасний нам історичний етап, передбачає перегляд більшості ціннісних та ідеологічних орієнтирів, актуальних для людини, її розвитку. Альтернативною є програма переорієнтації ставлення до особистості з позиції гідності як загальнолюдської безумовної цінності – «перехід від культури корисності до культури гідності». Згідно із О. Асмоловим [1] усі культури можна умовно розташувати між двох полюсів – корисності і гідності. На думку автора, культура, орієнтована на корисність, відзначається постійним прагненням до рівноваги, до самозбереження, загостреною стурбованістю проблемою виживання, а не життя. Єдиною її метою, що може вуалюватися певним гуманним ідеалом, є відтворення самої себе без будь-яких змін. У ній завжди урізується час, що природно відводиться на дитинство, старість не визнається цінністю, а освіту терплять остільки, оскільки «доводиться витратити час на дресуру, підготовку людини до виконання корисних службових функцій». Принципово іншою є культура, яка орієнтована на відносини гідності. «У такій культурі – підкреслює дослідник, – визначальною і пріоритетною цінні-

стю є особистість людини, незалежно від того, чи можна щось отримати від цієї особистості для здійснення діяльності, отримання вигоди. У культурі гідності діти, старі люди і люди з відхиленнями в розвитку священні. Вони перебувають під охороною громадського милосердя. І саме культура гідності найбільше готова до подолання соціальних катаклізмів, виходу з криз у драматичному процесі людської історії [1, с. 589].

Сучасна людина має будувати свої відносини із оточуючими на основі таких параметрів, як гідність, самостійність, незалежність, відчуття власної значущості та можливості самореалізації. Прийняття особистої відповідальності, розвиток індивідуальності та повага до потреб та прав іншої людини могли б послужити передумовами формування культури гідності.

**Висновки.** Отже, людська гідність є відображенням безумовної цінності людини на основі її приналежності до людського роду. Різні історичні та культурні епохи, через систему суспільних відносин, місце і роль людини в цьому світі, вводили різні критерії її гідності. Хід історичного розвитку дозволяє простежити динаміку зміни цих критеріїв. Громадянське суспільство розглядає гідність як сукупність невідчужуваних цивільних прав, що гарантують визнання самоцінності людини. В якості критеріїв гідності на різних історичних етапах застосовувалися такі об'єктивні параметри, як: фізичні якості індивіда, суспільне становище людини, рівень її матеріального добробуту, суспільно-корисна праця, сукупність її громадянських прав і свобод. Не менша значимість надавалась суб'єктивним параметрам: рівню моральності людини, її свободі і незалежності (у тому числі незалежності суджень), мірі її особистісної відповідальності, розвиненості вольового компонента, а також здатності до самовизначення та самореалізації. Ставлення до людини як до носія гідності передбачає повагу до неї, визнання її прав, а також високу вимогливість.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Непройдений путь: от культуры полезности – к культуре достоинства / А.Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. М: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : «МОДЭК», 1996. – С. 587–600.
2. Библия. – М. : Российское Библейское общество, 1997. – 1337 с.
3. Огірко О. Релігійні права людини / О. Огірко // Матеріали III Міжнарод. конф. «Право і суспільство: актуальні проблеми взаємодії». – Вінниця : ВФ МАУП, 2002. – С. 201–207.



4. Огірко О.В. Християнська етика. Навчальний посібник / О.В. Огірко. – Львів : ЛІ МАУП, 2003. – 174 с.

5. Пико делла Мирандола Джованни. Речь о достоинстве человека / Джованни Пико делла Мирандола // Антология мировой философии: Возрождение. – Мн.; М.: [б. и.], 2001. – 928 с.

6. Психология. Словарь / Ред. А.В. Петровско-

го, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

7. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

8. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства / Т. Шибутани // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара : «БАХРА-М», 2000. – С. 220–232.

УДК 159.923.2

## ПСИХОЛОГІЧНІ СТУДІЇ РОЗВИТКУ ДОВІРИ ДО СЕБЕ В КОНТЕКСТІ ІДЕНТИФІКАЦІЙНОГО ПОЗИЦІОНУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Шевченко С.В., старший викладач  
кафедри психології та особистісного розвитку  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження процесу зародження, процесу наступного розвитку та становлення феномену «довіра до себе» в контексті ідентифікаційного позиціонування майбутнього психолога. Розглянуто значення феномену «розвиток довіри до себе» в контексті становлення професійної ідентичності.

**Ключові слова:** довіра до себе, особистісна ідентичність, ідентифікація, професійна ідентичність.

В статье проанализированы научные подходы к исследованию процесса зарождения, процесса последующего развития и становления феномена «доверие к себе» в контексте идентификационного позиционирования будущего психолога. Рассмотрено значение понятия «развитие доверия к себе» в контексте становления профессиональной идентичности.

**Ключевые слова:** доверие к себе, личностная идентичность, идентификация, профессиональная идентичность.

Shevchenko S.V. PSYCHOLOGICAL STUDIES OF TRUST GENESIS IN THE CONTEXT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' IDENTIFICATION POSITIONING

The article analyzes the scientific approaches to the study of the processes of conception, development and emergence of the phenomenon of self-trust in the context of the identification positioning of future psychologists. The author also discusses the significance of the concept of trust genesis in the context of professional identity formation.

**Key words:** self-trust, personal identity, identification, professional identity.

**Постановка проблеми.** Багатоступеневість і багатоплановість розвитку довіри до себе в майбутнього психолога в аспекті його об'єктивного і суб'єктивного змісту відзначають багато авторів (І.В. Антоненко, Н.О. Єрмакова, В.П. Зінченко, Є.П. Ільїн, Т.С. Пухарева та ін.). Довіру в онтогенетичному розвитку особистості розглядали О.В. Голуб, С.Г. Достовалов, Н.О. Єрмакова, Е.П. Крищенко, В.Е. Пахальян та ін. Об'єднуючим різні підходи до дослідження трастгенезу є положення про етапний характер даного процесу. Величезний матеріал, накопичений під час вивчення проблеми періодизації, показує, що трастгенез особистості відбувається протягом усього життя і не обмежується будь-яким одним періодом.

Початком розвитку довіри Е. Еріксон вважав перший рік життя людини, коли форму-

ється базова довіра на основі взаємин із матір'ю або іншою особою, яка піклується про маля. Це перша фаза епігенезу, перша криза ідентичності, в основі якої – вибір між довірою та недовірою до світу. Довіру дослідник розглядає крізь призму довіри до себе самого та почуття незмінної прихильності до себе інших людей. Почуття глибокої довіри до себе, до людей, до світу є наріжним каменем здорової особистості. Вчений зазначає, що почуття базової довіри є фундаментальною передумовою психічного життя особистості [17].

Введення в науковий тезаурус терміну «ідентичність» традиційно пов'язують з іменами Д. Локка і Д. Юма. Використання в психології поняття «ідентичність» традиційно пов'язують з іменем Е. Еріксона, котрий ввів поняття «особистісна ідентичність», або «психосоціальна тотожність»



особистості», і розумів його, як самототожність особистості на всіх етапах життєвого шляху людини.

Центральним новоутворенням юнацького віку є особистісне та професійне самовизначення, яке в зарубіжній психології визначається як ідентичність, тобто усвідомлена індивідом соціальна тотожність, що дозволяє зайняти особистості внутрішню позицію дорослої людини та зрозуміти себе і свої можливості. Формування ідентичності це тривалий і складний процес, який залежить від прийняття індивідом власних рішень, взяття на себе відповідальності за вибір цінностей та майбутньої професії. В.І. Шахов зазначає, що якщо ідентичність не сформується, то людина «не знаходить себе», свого місця в суспільстві, в праці, тощо [10].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналізуючи сучасні дослідження ідентичності, дослідники умовно виокремлюють три її форми: ідентичність – як цілісність особистості; ідентичність – як ступінь відповідності людини певній групі; ідентичність – як автентичність індивіда [14]. У цілому варто визнати, що в психології існують різні погляди на сутність та природу ідентичності, а також пояснення механізмів які забезпечують цей стан.

Постмодерністські теорії, як зазначено в монографії, докорінно змінили традиційний погляд на ідентичність, довівши, що поняття про незмінного суб'єкта ліберально гуманістичного мислення є анахронізмом, яке повинно бути замінено на більш гнучке поняття про індивіда, чия ідентичність є соціально детермінованою, а отже, має динамічний та мінливий характер [6]. З. Бауман відмічає, що основна проблема індивіда на початку нового тисячоліття полягає не в тому, як набути обрану ним ідентичність і зробити її визнаною іншими людьми, а в тому, яку ідентичність обрати і як бути готовим до її зміни, якщо вона опиниться неефективною за даних соціально-економічних умов [6].

Аналіз теорій ідентичності уможлиблює дійти висновку, що головними компонентами ідентичності є індивідуальна, або «Я»-ідентичність (котра містить рольові ідентичності), і колективна, або «Ми»-ідентичність (що об'єднує групові ідентичності і соціальні категорії).

Узагальнюючи погляди Д. Тернера [13], Д. Марсія [18], Дж. Міда [8], та інших, можна стверджувати, що особистісна ідентичність формується на основі ідентифікації фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, а соціальна ідентичність є результатом ідентифікації людини з конкретною

спільнотою, етносом, професійною групою. Поняття особистісної ідентичності відображає ідею унікальності кожного індивіда, наявності специфічних рис, що відрізняють його від інших.

Д. Марсія на підставі аналізу експериментальних даних виділив статуси ідентичності: дифузна ідентичність (люди, котрі не мають чітко сформованих цілей, цінностей і не прагнуть це зробити); передчасна ідентичність (людина, не пережила кризи, але володіє сукупністю цілей та цінностей); мораторій (людина, котра знаходиться в стані кризи і робить спроби її вирішити); досягнута ідентичність (людина, котра пройшла кризу і сформувала певну сукупність особистісно-значущих цілей, цінностей та переконань) [18].

Аналіз літературних джерел свідчить, що провідним механізмом становлення ідентичності є ідентифікація. Першим, хто став використовувати це поняття в психології, був З. Фройд, котрий застосовував його для інтерпретації патологічної депресії, а пізніше – для аналізу сновидіння і способів засвоєння дітьми зразків поведінки значущих інших [15].

**Постановка завдання.** Головна мета даної роботи – розгляд феномену «розвиток довіри до себе» в контексті становлення професійної ідентичності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Здійснити інтерпретацію понять «ідентичність» та «ідентифікація». Проаналізувати значення професійної ідентичності в процесі становлення особистості майбутнього професіонала.

**Виклад основного матеріалу.** Нині процес ідентифікації отримав більш широке тлумачення, і в психології виділяється щонайменше три сфери психічної реальності, що перетинаються і котрі «опікуються» даним поняттям: «По-перше, ідентифікація – це процес об'єднання особистості з іншою особою або групою на підставі зв'язку, що є досить міцним, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей, зразків... По-друге, ідентифікація – це уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як продовження самої себе ... По-третє, ідентифікація – це механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого...» [9].

З точки зору психологічного змісту саме в першому значенні ідентифікація виступає в якості механізму породження і розвитку ідентичності. При цьому психологічний сенс ідентифікації полягає в співставленні, порівнянні суб'єктом системи власних цінностей і цінностей, котрим необхідно відповідати, і відмові від тих, які не потріб-



ні, а в кінцевому рахунку – в ототожненні себе з ким-небудь і чим-небудь. Реалізація даного механізму буде модифікуватися залежно від того, яка ідентичність сформується – соціальна або особистісна. У першому випадку суб'єкт ідентифікує зміни, котрі відбулися з ним до теперішнього часу, а в другому він порівнює їх із певними соціальними зразками або уявленнями про них [7].

Стислий аналіз розуміння соціальної та особистісної ідентичності, здійснений вище, дозволяє нам безпосередньо перейти до визначення поняття професійної ідентичності. Виокремлення професійної ідентичності є закономірним процесом поступової диференціації поняття ідентичності, оскільки в основі даного процесу лежить специфіка її елементів.

Умовно можна виділити вузьке та широке тлумачення професійної ідентичності. У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта свого життя і праці. У широкому сенсі професійна ідентичність належить до понять, у котрих формовиявляються концептуальні уявлення людини про своє місце в професійній групі або спільноті. Це уявлення супроводжується певними ціннісними і мотиваційними орієнтирами [16].

Аналіз різних підходів до розуміння професійної ідентичності засвідчує існування загальної тенденції її розгляду, яка полягає в тому, що частина дослідників намагаються визначити її через одну базову ідентифікаційну структуру (цінності, позиції, настанови), інші вважають, що в основі професійної ідентичності лежить система ідентифікаційних елементів. У контексті даної роботи покладена остання точка зору щодо розуміння професійної ідентичності [6].

Ідентичними можуть вважатися лише ті професіонали, котрим властивий перетворюючий психологічний потенціал. В узагальненому виді його можна подати як потенційну можливість виконувати певну діяльність у варіативних умовах. Високий рівень сформованості ідентичності, на думку Е. Еріксона [17], характеризує людину як зрілу особистість, здатну актуалізувати та реалізувати свій потенціал. Відсутність ідентичності або низький рівень її сформованості приводять до край негативно-наслідків, а саме до втрати почуття тотожності, цілісності із собою, втрати довіри до себе, розірваності структури «Я».

Розгляд феномену «розвиток довіри до себе» в контексті становлення професійної ідентичності припускає виділення етапів його формування. З погляду Е. Еріксона, процес становлення професійної

ідентичності передбачає проходження особистістю подібних до соціалізації етапів – довіри, автономії, ініціативності, досягнення, ідентичності, інтимності, творчості, інтеграції. У стійкому остаточному варіанті професійна ідентичність формується на досить високих рівнях оволодіння професією та виступає як стійке узгодження основних елементів професійного процесу.

Л.Б. Шнейдер [16] виділяє 4 етапи становлення професійної ідентичності (до-професійний, передпрофесійний, інформаційний та професійний) та співвідносить їх з етапами психічного розвитку дитини та історичного розвитку професійної ідентичності в соціогенезі.

Н.С. Аринушкіна вважає, що становлення професійної ідентичності – це тривалий процес накопичення досвіду, себто теоретичних знань; потім – психологічна сторона професіоналізації, коли індивід спостерігає, засвоює та представляє себе та свою майбутню професію; далі – етап саморефлексії, усвідомлення індивідом реального положення справ, прийняття або неприйняття їм або професійним співтовариством його як професіонала. Дослідниця підкреслює, що набуття професійної ідентичності відбувається в процесі навчання, здійснюється через творчу пізнавальну активність особистості, а також психологічну підготовку до ситуації професійної діяльності, яка опосередкована розвитком саморефлексії [1].

Н.Л. Іванова та Е.В. Конєва [6] підкреслюють, що процес формування професійної ідентичності не завжди усвідомлюється людиною.

Т.М. Буякас [2] відзначає, що формування ідентичності в сучасного професіонала найчастіше має слабко усвідомлений характер, оскільки багато трудових операцій уніфіковані в результаті застосування подібних технічних засобів діяльності в різних професіях. Це деякою мірою сповільнює формування цілісного уявлення людини про свою роль у професійному процесі, без якого неможливе розуміння свого місця в професійному середовищі та досягнення рівня професійної майстерності.

Професійна ідентифікація – це необхідна умова професійної самосвідомості особистості. Вона передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності [10].

Професійна ідентифікація є, по суті, соціально-економічним процесом, що визначає місце індивіда в стратифікаційній структурі суспільства, забезпечує йому відчуття захисту та значимості. Розуміння і прийнят-

тя професійних норм забезпечує людині професійну ідентифікацію, тобто критичне співвідношення своєї позиції з професійними установками, характерними для певної професійної спільноти [9].

Професійна самоідентичність особистості формується через рефлексію навчально-професійних інтересів, цілей, очікувань, дій, досягнень, результатів, якостей, які складають потенціал професіонала, цінностей майбутньої професійної діяльності тощо [3]. Формування професійної самоідентифікації психолога передбачає усвідомлення ним своєї соціальної ролі, розуміння очікувань соціуму щодо його професійних функцій та результативності роботи [10].

Неспростовним є той факт, що саме в юнацькому віці молода людина вперше усвідомлено та привселюдно маніфестує свою ідентичність через різні вибори, серед них виділяють і професійні.

Н.О. Єрмакова вважає, що головним завданням цього життєвого етапу виділяється інтеграція взаємовиключних особистісних утворень у соціальні настанови із позитивною спрямованістю. Залежно від ставлення до себе відбуваються кардинальні життєві вибори юнаків та дівчат (наприклад, професійна підготовка), що певною мірою впливають на життєві успіхи та поразки у дорослому віці. Дослідниця вказує, що довіра до себе має конструктивну (збалансованість суперечливих складових у єдину позитивну стійку самоустановку) і деструктивну спрямованість (незбалансованість протилежних компонентів із негативною переважанням) [5].

Н.О. Єрмакова вказує, що довіра до себе в юнацькому віці проявляється на трьох рівнях: узгодженому високому, неузгодженому середньому та дезінтегрованому низькому. Високий рівень характеризується узгодженістю суперечностей у ставленні до себе, усвідомленим самоприйняттям (переживання почуття задоволення від власної особистості, симпатії до себе, прийняття не тільки власних переваг, а і недоліків), самоцінністю (інтерес до власного внутрішнього світу, усвідомлення цінності власної особистості), самоприхильністю (збалансована тенденція до захисту власного «Я», відсутність сильних намірів самозміни). Неузгодженому середньому рівню властиві суперечності в афективній, когнітивній, поведінковій сферах; чергування почуттів симпатії та антипатії до себе, неприйняття негативних сторін власного «Я», відсутність стійкого інтересу до власного внутрішнього світу, надмірний захист власного «Я» (надмірна самоприхильність);

дезінтегрованому низькому притаманні почуття антипатії до своєї особистості, відсутність тенденції захищати власний образ «Я», підсилені наміри самозміни (негативна самоприхильність) [5].

Авторка доходить висновку, що індивідуальні особливості становлення структурних компонентів довіри до себе пов'язані з віком студентів. Зміни прояву цього особистісного феномену від 17-18 до 18-19 років мають тенденцію до збільшення низького рівня в афективній, когнітивній, поведінковій сферах. Неузгоджені рівні (середній, низький) домінують над узгодженим (високим) рівнем довіри до себе студентів. Збалансований високий рівень, оптимальний для особистісного зростання в юнацькому віці, несуттєво збільшується від першого до другого курсу. Ці тенденції пояснюються переходом 18-19 річних студентів до реальних позицій ранньої дорослості, який супроводжується неузгодженістю ставлення до себе [5].

Змістовий аналіз феномену «розвиток довіри до себе» дає підстави констатувати, що довіра до себе дозволяє майбутньому психологу зайняти певну ціннісну позицію стосовно самого себе в процесі професійної підготовки та, виходячи із цієї позиції, будувати стратегію реалізації себе в майбутній професії. Так, наявність довіри до себе в майбутнього психолога відіграє важливу роль і сприяє тому, що молоді люди покладаються на себе, навчаються самостійно приймати рішення та ставити навчальні та професійні цілі.

При цьому на першому курсі навчання в основному спрямовано на формування професійного бачення світу та засвоєння теоретичних засад та операцій. Слід погодитися з Т.П. Скрипкіною, що довіра до себе повинна виконувати в цьому процесі функцію безпеки до навколишнього світу, але при цьому вона повинна виконувати і функцію безпеки до обраної професії психолога та до себе, як представника цієї професії [11].

На другому та третьому курсах навчання спрямоване на формування в практичному плані професійних дій та операцій, а також професійного осмислення ситуацій і професійних аспектів спілкування. У студентів-психологів з'являється можливість порівнювати свої дії з тим, як їх виконує викладач. Навчальна діяльність студентів на цьому етапі реалізує те, що роблять викладачі, а саме «роби як Я». Тобто тут фактично реально починає формуватися професійний світ майбутнього психолога. Більше того, саме на цьому етапі світ у студентів-психологів починає заломлюватися



крізь призму професії, а отже, і починає формуватися прояв довіри до себе як майбутнього психолога.

Т.П. Скрипкіна особливо підкреслює, що «за допомогою довіри людина виявляється пов'язаною зі світом в єдину онтологію, а тому вона виступає фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом. Довіра виступає одним з механізмів «проникнення» людини у світ» [12]. Відносно навчальної діяльності студентів-психологів вважаємо, що мова фактично йде про «проникнення» в майбутню професійну діяльність, тобто про набуття професійної ідентичності.

Найскладнішими для студентів-психологів, на наш погляд, є останній курс навчання. З позиції розгляду феномену розвитку довіри до себе в майбутнього психолога ухвалення рішення ґрунтується на «принципі відповідності», відносно до якого людина прагне усунути невідповідність, яка виникла між ним і світом, тобто невідповідність можливостей людини тим умовам, які надає йому світ у кожній ситуації [5]. Т.П. Скрипкіна вважає, що існують два способи усунення невідповідності, що виникла: людина може збільшити рівень довіри або до себе, або до світу (до інших) [11].

Спостереження за реально діючими професіоналами дозволили виявити існування феномену сприйняття себе на периферії професійного простору, що, по суті, є ознакою маргіналізму. Психологічно воно виявляється у втраті професійної ідентичності, байдужості до професійних норм, обов'язків, підміною професійних цінностей цілями і цінностями іншого соціального і професійного просторів. Слід взяти до уваги один неспростовний факт: професійна ідентичність у повному сенсі слова властива лише для тієї категорії людей, в яких стрижневою основою ідентифікації є професійна діяльність [4].

Розгляд феномену «розвиток довіри до себе» дає підстави констатувати, що вона є важливою складовою професійної ідентичності, дозволяє майбутньому психологу зайняти певну ціннісну позицію стосовно самого себе в процесі професійної підготовки та, виходячи із цієї позиції, будувати стратегію реалізації себе в майбутній професії.

**Висновки.** У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження процесу зародження, розвитку та становлення феномену «довіри до себе» в контексті ідентифікаційного позиціонування майбутнього психолога. Розглянуто значення феномену траггенезу в контексті становлення професійної ідентичності.

Визначено, що в сучасних дослідженнях ідентичності дослідники умовно виокремлюють три її форми: ідентичність – як цілісність особистості; ідентичність – як ступінь відповідності людини певній групі; ідентичність – як автентичність індивіда. З поняттям ідентичність тісно пов'язане поняття ідентифікації. Професійна ідентичність формується завдяки професійній ідентифікації, процес якої відбувається на етапі навчання у вищих навчальних закладах, оскільки професійна група стає значущим об'єктом соціальної ідентифікації людини.

Розгляд феномену «розвиток довіри до себе» дає підстави констатувати, що довіра до себе дозволяє майбутньому психологу зайняти певну ціннісну позицію стосовно самого себе в процесі професійної підготовки та, виходячи із цієї позиції, будувати стратегію реалізації себе в майбутній професії.

**Перспектива подальших наукових розвідок** полягає в емпіричному дослідженні особливостей розвитку довіри до себе в майбутніх психологів крізь призму набуття ними професійної ідентичності в процесі фахової підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аринушкина Н.С. Об определении и типах идентичности / Н.С. Аринушкина // Мир психологии: научно-методический журнал / Ред. Д.И. Фельдштейн, С.К. Бондырева. – 2004. – № 2 апрель-июнь 2004. – С. 48–54.
2. Буякас Т.М. Становление стойкого интереса к профессиональной деятельности / Т.М. Буякас // Вестник Московского университета. 2010. – № 2 – С. 75–82. (Серия «Психология»)
3. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці / М.Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 80–83.
4. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья 1) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал / Ред. А.В. Брушлинский, И.О. Александров, И.И. Чеснокова. – 2001. – Том 22. – № 4 июль-август 2001. – С. 51–60.
5. Єрмакова Н.О. Психологічні особливості становлення довіри до себе у юнацькому віці : автореф. дисс. канд. псих. наук / Н.О. Єрмакова. – Київ : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2008. – 205 с.
6. Иванова Н.Л. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности: моногр. / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева – Ярославль : ЯГПУ, 2003. – 132 с.
7. Макеев С.А. Социальные идентификации и идентичности / С.А. Макеев, С.Н. Оксамитная, Е.В. Швачко. – Киев : Ин-т социологии НАН Украины, 1996. – 185 с.

8. Мид Дж. Интернализированные другие и самость / Дж. Мид // Американская социологическая мысль: тексты / сост. Е.И. Кравченко, под ред. В.И. Добренкова. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 224–227.
9. Орешета Ю.В. «Ідентифікація» та «професійна ідентифікація»: теоретична інтерпретація понять / Ю.В. Орешета // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 2013. – Вип. 58. – С. 104–112.
10. Развитие личности майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: моногр. / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.] – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 324 с.
11. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности Текст / Т.П. Скрипкина // Вопросы психологии, 2002. – № 1. – С. 95–103.
12. Скрипкина Т.П. Психология доверия: [учебное пособие] / Т.П. Скрипкина. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 264 с.
13. Тернер Дж. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Дж. Тернер // Иностранная психология, 1994. – № 2. – С. 8–17.
14. Українське студентство у пошуках ідентичності: монографія / За ред. В.Л. Арбеніної, Л.Г. Сокурянської. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.
15. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» : [сборник : пер. с нем.] / З. Фрейд. – СПб. : Азбука-классика, 2009.–190 с.
16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001.–325 с.
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Э. Эриксон. Под общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
18. Marsia J.E. Ego identity status: Relationship to change in Self-esteem, «general maladjustment» and authoritarianism / J.E. Marsia // Journal of Personality. 1967. – № 35. – P. 118–133.

УДК 159.922.72

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

Шевченко С.В., к. психол. н.,  
доцент кафедри психології

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

Волобуєва А.І., студентка  
магістратури спеціальності «Психологія»

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

У статті проаналізовано наукові підходи до вивчення проблеми адаптаційного потенціалу студентів. Розглянуто фактори розвитку адаптаційного потенціалу у студентів

**Ключові слова:** адаптація, адаптаційний потенціал, адаптаційні здібності, нервово-психічна стійкість, моральна нормативність, комунікативні здібності.

В статье проанализированы научные подходы к изучению проблемы адаптационного потенциала студентов. Рассмотрены факторы развития адаптационного потенциала у студентов.

**Ключевые слова:** адаптация, адаптационный потенциал, адаптационные способности, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, коммуникативные способности.

Shevchenko S.V., Volobuieva A.I. THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCH OF ADAPTATION POTENTIAL OF STUDENTS

The article analyzes the scientific approaches to studying the problem of the students' adaptive potential. The factors of the development of the adaptive potential of students are considered.

**Key words:** adaptation, adaptive capacity, adaptation ability, neuro-psychological stability, moral normativity, communication skills.

**Постановка проблеми.** Проблема адаптаційного потенціалу в різних аспектах досліджується багатьма науковцями. На сьогодні існує декілька підходів до розу-

міння особистісного адаптаційного потенціалу в роботах вітчизняних авторів. Проте в сучасній психологічній науці бракує досліджень щодо теоретичного аналізу та



концептуалізації наукових підходів з означеної проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні уявлення про адаптаційний потенціал пов'язані, насамперед, із дослідженнями Р.М. Баєвського, який розробив вчення про донозологію (стан «передхвороби») на тлі зниження адаптаційних резервів організму та обґрунтував основи донозологічної діагностики. Наступні дослідження стосувалися впливу конституції (соматотипу) на її адаптаційний потенціал (В.П. Казначеев, В.Г. Штефко), співвідношення індивідуального здоров'я людини та її адаптаційних можливостей (С.Д. Фомин, В.Н. Платонов), а також вдосконалення методик оцінки адаптаційного потенціалу (Н.Л. Косованова, Н.В. Богдановська). Особливої уваги заслуговують дослідження психофізіологічної складової адаптаційного потенціалу людини (Ф.З. Меєрсон, О.М. Кокун) [6] та впливу урбанізації на адаптаційні ресурси організму (М.В. Маліков, М.А. Негашева) [10].

**Постановка завдання.** Мета статті – визначити теоретичні засади вивчення проблеми адаптаційного потенціалу студентів. Відповідно до мети нами відокремлено такі завдання: визначити складові компоненти та фактори розвитку адаптаційного потенціалу студентів, особливості його прояву на різних рівнях адаптації; проаналізувати проблеми адаптаційного процесу студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «адаптація» (від пізньолатинської *adaptation* – пристосування) було вперше введене в науковий побут німецьким фізіологом Х. Аубертом у другій половині XIX століття (1865 р.) для позначення пристосовності (звикання) органів почуттів до умов, що змінюються, зовнішнього середовища. Одержавши досить широке поширення у фізіології, поняття адаптації стало поширюватися й на інші області біології, залишаючись, проте, науковим поняттям. Тільки із середини XX століття термін «адаптація» став використовуватися медициною, кібернетикою, психологією, іншими науками й отримав до теперішнього часу загальнонаукове значення [1; 3, с. 25].

Професор А.Г. Маклаков ввів поняття, що характеризує адаптаційні здатності студента, назвавши його особистісним адаптаційним потенціалом. Особистісний адаптаційний потенціал (як інтегральна характеристика психічного розвитку) – це взаємопов'язані між собою психологічні особливості особистості, що визначають успішність адаптації та ймовірність збереження професійного здоров'я [11]. Характеристику особистісного адаптаційного

потенціалу студента можна отримати, оцінивши рівень його поведінкової регуляції (ПР), комунікативний потенціал (КП) і рівень моральної нормативності (МН).

Поведінкова регуляція, як одна з характеристик адаптаційного потенціалу студентів, визначає його здатність регулювати свою взаємодію із середовищем. Вона здійснюється в єдності енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів. Іншою характеристикою, що виступає в якості однієї з основних складових адаптаційного потенціалу студентів, є його комунікативні якості. Оскільки студент, опинившись в умовах навчання у вузі, знаходиться в соціальному оточенні, його діяльність пов'язана з умінням побудувати відносини з іншими. Не менш важливою стороною процесу адаптації є дотримання моральних норм поведінки, що забезпечують здатність студента адекватно сприймати пропонувану для нього певну соціальну роль. Рівень моральної нормативності відображає два основних компоненти процесу соціалізації – сприйняття морально-етичних норм поведінки та ставлення до вимог безпосереднього соціального оточення [7, с. 1]. Особистісний адаптаційний потенціал обумовлює ефективність діяльності в екстремальних умовах, до яких можна віднести період входження студента в нове для нього наукове-освітнє середовище.

На думку А.Г. Маклакова, особистісний адаптаційний потенціал студента відіграє значиму роль у його адаптації до вузу і сприяє досягненню успішності навчальної діяльності. Студенти з більш високими показниками особистісного адаптаційного потенціалу мають кращий результат на першій екзаменаційній сесії. Висока моральна нормативність забезпечує здатність молоді людини адекватно сприймати пропонувану для нього соціальну роль студента і позитивно впливає на успішність навчальної діяльності. Досягненню успішності навчальної діяльності студентів сприяє їх позитивна система відносин до навчального середовища та її компонентів (ставлення до вузу, до викладачів, до обраної спеціальності, до майбутньої роботи, задоволеність умовами навчання). У системі відносин головне місце належить ставленню студента до навчання. Регулярність занять як основний показник індивідуального стилю навчальної діяльності є продуктивним способом досягнення успішності навчальної діяльності студентів [5, с. 333].

Згідно з поглядами А.Г. Маклакова дані психологічні особливості студента складають його особистісний адаптаційний потенціал, до якого включаються такі ха-

рактики: нервово-психічна стійкість, рівень розвитку якої забезпечує толерантність до стресу; самооцінка особистості, яка є ядром саморегуляції і визначає ступінь адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей; відчуття соціальної підтримки, що обумовлює почуття власної значущості для оточуючих; рівень конфліктності, досвід соціального спілкування [5, с. 335].

Існує точка зору, згідно з якою адаптаційний потенціал може служити основою імовірнісного прогнозу розвитку адаптаційного процесу і динаміки адаптаційного статусу студента. А.М. Богомолів вважає, що адаптаційний потенціал особистості характеризує можливості студента до продуктивного проходження адаптаційного процесу, формування прогресивних адаптаційних ефектів, розширення діапазону реагування і придбання нових адаптаційних навичок. На думку автора, окрім структурних особливостей, доцільно виділяти динамічні властивості адаптаційного потенціалу студента [13, с. 54].

Залежно від того, як відбувається процес соціально-психологічної адаптації, виділяють різні її рівні [8].

1. Нормальна адаптація. Нормальним можна назвати такий адаптивний процес, який призводить до стійкої адаптованості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін структури особистості й одночасно без порушень норм тієї соціальної групи, у якій протікає її активність. Нормальна адаптація буває двох видів: захисна й незахисна. Нормальна захисна адаптація – це ті дії особистості студента, які здійснюються з допомогою захисних механізмів (агресії, раціоналізації, проєкції, регресії, формування зворотної реакції тощо), якщо ці стани не стали патологічними. Незахисні адаптивні процеси відрізняються тим, що починаються в нефруструючих проблемних ситуаціях, які вимагають від особистості студента прийняття раціональних рішень. Для досягнення адаптованості в умовах виникнення проблемних нефруструючих ситуацій використовуються пізнавальні процеси студента, процеси цілеутворення й групові соціально-психологічні механізми. Вирішення завдань здійснюється з допомогою різних форм соціальної активності (наприклад, комфортної поведінки, але без залучення захисних механізмів), процесу спілкування й обміну інформацією, інтелектуалізації індивідуального життєвого досвіду та інших.

2. Змішаний, або середній, тип соціально-психологічної адаптації особистості студента. Змішаний, захисно-незахисний, тип

здійснюється в тих проблемних ситуаціях, у яких студент частково фрустрований, але і одночасно стоїть перед конструктивними завданнями з очікуванням соціальних ролей. Тут ефективно використовуються пізнавальні здібності та соціальний досвід. Студент при цьому може проявляти захисну агресивність як прагнення до самовиправдання, звинувачення інших. У випадку захисної адаптації – це комплекс незахисних механізмів, і в третьому випадку – це змішані (захисно-незахисні) комплекси.

3. Девіантна адаптація – такий вид адаптації, який забезпечує задоволення потреб особистості в певній групі або соціальному середовищі, при цьому очікування інших учасників соціального процесу не виправдовується такою поведінкою. Вона буває неконформістською – це такий процес адаптації особистості студента, завдяки якому він долає внутрішньогрупову проблемну ситуацію незвичайними для членів цієї групи способами та шляхами, і внаслідок цього потрапляє в конфліктні взаємини з нормами групи і їхніми носіями та інноваційною, або творчою. Це діяльність, у процесі якої студент створює нові цінності, здійснює нововведення в тій чи іншій галузі культури. Цей різновид девіантної адаптації є найбільш могутнім фактором прогресу, основним засобом попередження застою та регресу.

4. Патологічна адаптація – це такий соціально-психологічний процес, що повністю або частково здійснюється за допомогою патологічних механізмів і форм поведінки й призводить до утворення патологічних комплексів характеру, які виводять поведінку студента за межі нормальної [8, с. 21].

Адаптація студентів до нового середовища, до нової системи освіти у вищих навчальних закладах не завжди проходить успішно. Саме 1-й курс дає найбільший відсоток відсіву й низької успішності, а на 2-му курсі спостерігається лише незначне поліпшення даної картини. Студентів чекають напружені заняття, нові умови життя й навчання, а отже, і проблеми, які їм належить подолати. Перша з їх – це «вузівський поріг», або, як його часто називають, «дидактичний бар'єр». Цей бар'єр тим складніший для подолання, чим більший розрив у змісті освіти й структурі навчального процесу між вищою й середньою школами. Ряд авторів – М.І. Дяченко, Н.С. Копейна, В.Т. Лісовський і А.В. Дмитрієв, М.М. Обозов – у ході своїх досліджень прийшли до висновку, що адаптація студентів до науково-освітнього процесу у вузі включає цілий ряд аспектів: психолого-педагогічний, соціально-психологічний, моти-



ваційно-особистісний, психофізіологічний та інші, за якими стоять різні труднощі [4].

Як правило, легше й швидше адаптуються ті студенти, які в середній школі здобули ґрунтовну загальноосвітню підготовку, відзначалися серйозним ставленням до навчання, брали активну участь в суспільній роботі, хоча й у такому випадку відчуваються труднощі адаптаційного періоду. Адаптація випускників сільських шкіл є нижчою, ніж випускників міських шкіл. Труднощі в діяльності першокурсників особливо помітні в студентів, які не отримали в середній школі необхідних навичок та вмій розумової діяльності, мають низький адаптаційний потенціал. П.К. Анохін до основних причин труднощів адаптації на першому курсі відносить: різку зміну змісту, об'єму, характеру навчального матеріалу, форм та методів навчального процесу за відсутності в студентів необхідних навичок самостійного життя. До причин труднощів адаптації П.К. Анохін відносить також зосередженість на своїх інтелектуальних, вольових недоліках перед вимогами вищої освіти, при цьому з акцентом на самоаналізі, а не на активному самовихованні; сумніви, щодо правильного вибору професії, відсутність необхідних стимулів навчання. Ці переживання гіперболізуються та бувають досить часто [9, с. 62].

Значна частина труднощів першокурсників пов'язана з проблемами особистісного включення в соціально-психологічний простір вузу. Якщо певна частина першокурсників починає активно досліджувати його, то більшість віддає перевагу пасивному поведженню. Така стратегія поведження сприяє периферійної локалізації особистості в новому для неї соціально-психологічному просторі, що сприяє виникненню відчуття фрустрованості й нереалізованості. Треба вказати, що соціально-психологічний простір різних підструктур університету різниться ступенем легкості його освоєння. Найбільш складним для освоєння є простір бухгалтерії й деканату (навіть знаходження поруч із цими кабінетами сприяє виникненню напруги й скутості), на другому місці – простір бібліотеки й кафедр. Найбільш легким для освоєння є соціально-психологічний простір їдальні, а також місць, призначених для паління. Проблеми включення в соціально-психологічний простір вузу можна класифікувати залежно від походження на мотиваційні, раціональні й поведінкові [14, с. 5].

Проблеми раціонального порядку викликані непоінформованістю першокурсника щодо системи навчання. Вступивши

на перший курс університету, студент має певні, як правило, неусвідомлені або частково усвідомлені очікування щодо способів викладу навчального матеріалу, контролю знань, системи регламентації поведження студента. Ці очікування пізніше виявляються ілюзорними. Зштовхнувшись із тим, що викладач на лекції лише повідомляє студентам певну інформацію й зовсім не зацікавлений стежити за їхніми проявами, першокурсник робить для себе відкриття: «учитися зовсім не обов'язково». Таким чином, руйнування однієї ілюзії породжує нову ілюзію [13].

Дослідження М. Бибріх, Ю. Десятникової та інших науковців показують, що студенти не завжди успішно опановують знання аж ніяк не тому, що одержали слабку підготовку в середній школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність вчитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, керувати своїм індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння правильно розподілити свій робочий час для самостійної підготовки. Система навчання у вузі значною мірою розрахована на високий рівень свідомості, побудована на зацікавленості студентів. Студенту надається велика життєва й навчальна самостійність, до якої він, як правило не підготовлений [11, с. 55].

Ця новизна й пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр. Як показують дослідження, основними труднощами даного аспекту адаптації студенти називають зростання обсягу й складності навчального матеріалу, а також збільшення питомої ваги самостійної роботи [12; 15].

Активність по освоєнню нового соціально-психологічного простору регулюється, з одного боку, мотивом самореалізації, а з іншого – мотивом пристосування, економії енергії (що передбачає життєдіяльність без надмірних зусиль та втрат). Чимала кількість проблем пов'язана конформними установками та психологічною залежністю від батьків та інших авторитетів. Однією з таких проблем є емоційна залежність від оцінки викладача. Причиною подібних проблем є інфантильність як особистісна риса, яка спричиняє специфічний тип мотивації навчання. Таким студентам притаманно бажання відповідати зовнішнім стандартам, які задаються в дитинстві (як правило, батьками, шкільними вчителями) [9].

При сучасній організації науково-освітнього процесу через соматичні й нервово-психічні захворювання серед підлітків і молоді часто виникають проблеми меди-



ко-соціального характеру. Так, наприклад, багато студентів вперше в житті проживають далеко від батьківського будинку, їм доводиться самим піклуватися про себе й пристосовуватись до нових умов життя й навчання. У більшості випадків, у сім'ї вони не отримують попередніх відомостей про самостійне життя й не підготовлені до нього. Деякі студенти погано переносять перехід від життя в сільській місцевості до міського середовища. На початковому етапі великі труднощі має порівняно воля студентського життя, нові обов'язки, соціальний досвід емоційні переживання. Отже, напруга, пов'язана з навчальними навантаженнями, фінансові труднощі, проблеми, пов'язані з міжособистісними відносинами, – все це робить студентів більш уразливими [13].

Не менш важливою проблемою в процесі адаптації студентів є невизначеність мотивації вибору професії та недостатня психологічна підготовка до неї. Хоча більшість студентів мотивують вибір вузу прагненням оволодіти спеціальністю, яка подобається, вважають, що навчання дозволить їм засвоїти певні знання, розвинути особистісні здібності, частина студентів головним вважають отримати диплом та значну свободу у житті. Ці студенти досить ілюзорно співвідносять себе з майбутньою професією, спеціальністю, однак точно знають, що вища освіта необхідна. Існують й такі студенти, для яких отримання вищої освіти розглядається як засіб досягати високого матеріального забезпечення та просунутися по службовим сходах. Враховуючи неоднозначність професійної орієнтації, яка виявляється в більшості студентів в єдності з орієнтацією на соціальні аспекти вищої освіти, вищій школі доводиться вирішувати непросте завдання професійної орієнтації в комплексі з професійною підготовкою майбутніх спеціалістів безпосередньо вже в освітньому процесі. Дуже важливо, щоб цей процес проходив без відриву від реальних умов діяльності, щоб був забезпечений його науковий характер [13, с. 54].

Поряд із цим одним із найважливіших аспектів адаптації студентів є мотиваційно-особистісний, що пов'язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів. Мотиви є необхідною умовою успішного виконання різних видів діяльності й особливо велике значення мають у навчальній діяльності. Важливе значення для першокурсників мають мотиви в навчальній діяльності. Суттєву роль у діяльності людини відіграють усвідомлені мотиви. Мотиви студента, що формуються в період навчання, стають стрижнем його особистості [13].

**Висновки.** Проведений аналіз визначення феномена адаптаційного потенціалу дозволяє нам констатувати, що особистісний адаптаційний потенціал студента розглядається як інтегральна змінна, яка характеризує сукупність його індивідуально-психологічних ознак, що обумовлюють ефективність психічної адаптації; визначає межі адаптаційних можливостей особистості студента; містить передумови до деякого діапазону відповідних адаптаційних реакцій; пов'язаний із віковими та психологічними особливостями.

Фактори розвитку адаптаційного потенціалу студента різні за своїм походженням. Одні з їх об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, дефектами виховання в сім'ї й школі. По-перше, це стан ейфорії на самому початку навчання у вузі. Факт вступу до вузу зміцнює віру молодій людині у власні сили й здібності, породжує надію на цікаве життя. По-друге, прагнення бути включеним в усі аспекти студентського життя збігається з налагодженням побуту й самообслуговування, труднощами організації самостійної роботи. По-третє, бажання студента вчитися, прагнення якнайшвидше освоїти професію наштовхується на дидактичний бар'єр – труднощі сприйняття складного матеріалу, невміння працювати з першоджерелами конспектувати лекції. Відсутність нового кола спілкування й втрата старого, шкільних контактів приводять до відчуття самотності студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Бойченко В. Проблема розумового виховання студентів у контексті сучасних освітніх вимог / В. Бойченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2010. – № 2. – С. 227–232.
3. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2001. – 688 с.
4. Грицук О.В. Розумова втома студентів педагогічного вузу як психологічна проблема [Електронний ресурс] / О.В. Грицук. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/VKhnpu\\_psykhol/2011\\_41/08.html](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2011_41/08.html). – Назва з екрана.
5. Іванова О.І. Особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання в умовах сучасного освітнього закладу / О.І. Іванова, Л.М. Басанець // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2008. – № 3. – С. 335–343.
6. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення



діяльності : монографія / О.М. Кокун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.

7. Мамаєв Д.Ю. Соціально-психологічна адаптація молоді до умов навчання у вищому навчальному закладі / Д.Ю. Мамаєв // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – 2009. – № 1(21). – С. 1–3.

8. Научитель О.Д. Адаптація студентів у вузі / О.Д. Научитель // Практ. психологія й соц. робота. – 2001. – № 7. – С. 21–23.

9. Плотникова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації / О. Плотникова // Рід. шк. – 2001. – № 10. – С. 62–64.

10. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.

11. Соколова И.М. Психофизиологические механизмы адаптации студентов / И.М. Соколова. – Х. : ХГМУ, 2007. – 412 с.

12. Спицин А.П. Оценка адаптации студентов младших курсов к учебной деятельности / А.П. Спицин // Гигиена и санитария. – 2007. – № 2. – С. 54–56.

13. Ушаков И.Б. Современные проблемы качества жизни студентов / И.Б. Ушаков, Н.В. Соколова // Гигиена и санитария. – 2007. – № 2 – С. 54–58.

14. Хазратова Н.В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота з студентами / Н.В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 2. – С. 5–8.

15. Шевченко С.В. Специфіка розумової працездатності першокурсників в адаптаційний період / С.В. Шевченко // Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Ефективні інструменти сучасних наук – 2013». – Вып. 31. – Психология и социология. – Прага : Издательский дом «Образование и наука», 2013. – С. 49.

УДК 159.922

## РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ СУБЛІМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Шевченко С.В., к. психол. н.,  
доцент кафедри психології

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

Гречішнікова А.С., студентка  
магістратури спеціальності «Психологія»

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

У статті проаналізовано особливості розвитку творчої сублімації в підлітковому віці засобами арт-терапії. Розглянуто взаємозв'язок сублімації з арт-терапією, уточнено зміст поняття «творча сублімація».

**Ключові слова:** *творча сублімація, арт-терапія, креативність, творчий потенціал, підлітковий вік.*

В статье проанализированы особенности развития творческой сублимации в подростковом возрасте средствами арт-терапии. Рассмотрена взаимосвязь сублимации с арт-терапией, уточнено содержание понятия «творческая сублимация».

**Ключевые слова:** *творческая сублимация, арт-терапия, креативность, творческий потенциал, подростковый возраст.*

Shevchenko S.V., Grechishnikova A.C. DEVELOPMENT OF CREATIVE SUBLIMATION OF PERSONALITY OF TEENAGER BY FACILITIES OF ARTTHERAPY

The article the features of development of creative sublimation are analysed in teens by facilities of art-therapy. Intercommunication of sublimation is considered with arttherapy, maintenance of concept «creative sublimation» is specified.

**Key words:** *creative sublimation, arttherapy, creativity, creative potential, teens.*

**Постановка проблеми.** У наш час проблема творчої сублімації стала досить актуальною. Проблематика творчості та сублімації не була обійдена увагою дослідників.

Більше століття її розробкою займаються психологи. Поряд із тим питання про причини, які спонукають людину до творчості, можна віднести до числа головних і супе-

речливих. Згідно з психоаналітичним уявленням, заснованим на методологічних передумовах, в основі творчості лежить механізм сублімації, який розкривається за допомогою арт-терапії [4, с. 20].

Внутрішній світ кожної людини наповнений різними уявленнями і образами. Творчий потенціал розкриваються не тільки в емоційному спілкуванні між людьми, а також під час зіткнення з творами мистецтва. Швидкість сучасного життя змушує дитину мислити раціонально, тому поетична мова почуттів і переживань часто для її розуму стає незвичною. Допомогти підліткам адаптуватися в сучасній дійсності, розвинути індивідуальну особистість через творчу сублімацію покликані методи арт-терапії, які сприяють зціленню і розвитку людської душі через художню творчість [9, с. 8].

Чинний механізм арт-терапії – сублімація, знаходження прийнятної шляхи для вираження почуттів і емоцій за допомогою образотворчого мистецтва, нехай навіть і символічно. Арт-терапія включає в себе і гармонізацію особистості за допомогою музики, літератури, в тому числі казки, театру та інших форм творчості. Метод арт-терапії дозволяє кожному підліткови творчо сублімувати, творити своє життя в буквальному сенсі слова: ліпити щастя, малювати печаль, писати про конфлікти, спілювати образи і танцювати настрої [9, с. 8].

Творчу сублімацію за допомогою арт-терапевтичних засобів, вчені аналізують як психологічні особливості, які сприяють оволодінню цією діяльністю. Важливо визначитися, які вміння потрібно сформулювати в підлітків, щоб вони відчували свободу своїх дій у творчості, мали можливість проявити творчість та трансформувати свою негативну енергію за допомогою сублімації [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній науці проблема розвитку творчої сублімації людини засобами арт-терапії розробляється досить активно. Дослідженню різних аспектів творчої сублімації засобами арт-терапії присвячені роботи Т.Г. Браже, О.І. Захарова, В.І. Гінецинського, С.Г. Глухової, Б.Р. Гудмана, Г.В. Гурменської, С.Р. Евінзона, М.С. Кагана, О.О. Карбанова, М. Мауро та ін. [11, с. 124].

Для нашого дослідження значущими є роботи, що розкривають розвиток творчої сублімації арт-терапевтичними засобами в загальноосвітніх та додаткових закладах освіти дітей (О.К. Бруднов, Т.М. Гущина, Т.О. Добровольська, Б.Д. Карвасарський, О.І. Копитін, Е.Краммер, Л.Д. Лебедева, В.Ю. Лешер, В.Ф. Ломова, С.Г. Рибаківа,

А.Б. Фоміна, І.В. Чеднева, А.І. Щетинський) [10, с. 17].

Вчені психоаналітичної концепції (А. Адлер, К.Г. Юнг) в основі творчості вбачають механізм сублімації, розглядають незадоволені потреби, насамперед лібідоносного напрямку, які не можуть бути реалізовані через моральні заборони, і знаходять соціально прийнятний вихід у творчості. Отже, чим складніше внутрішній конфлікт особистості, чим більшою мірою обмежені потреби, особливо потреба в любові, тим продуктивніша творча активність особистості. На користь цієї точки зору зазвичай наводиться велика кількість фактів, що свідчать про розквіт творчих сил у великих людей в найбільш важкі їх життєві періоди, після жорстоких психічних травм і незворотних втрат. Обговоренню і критиці цієї концепції присвячено більшість літератури [1, с. 267].

**Постановка завдання.** Метою статті є дослідження особливостей розвитку творчої сублімації особистості підлітка засобами арт-терапії. Виходячи із цього, основними завданнями роботи нами виділено наступне: вивчення наукових підходів до феномену «творча сублімація»; визначення психологічних особливостей творчої сублімації підлітків; аналіз впливу арт-терапевтичних засобів на розвиток творчої сублімації підлітків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Природа щедро наділила кожну особистість можливостями розвиватися, і потрібно лише знайти, як реалізувати ці можливості, і тоді кожен підліток зможе піднятися на найбільші висоти творчої діяльності та навчитися легко звільнитися від своєї негативної енергії за допомогою творчої сублімації та методів арт-терапії. Творчість – доля всіх тією або іншою мірою, вона ж є нормальним та постійним супутником розвитку підлітка [3].

З точки зору психоаналізу, сублімація – це і є творчість. З нею можна і духовно рости, і зцілюватися. Вона лежить в основі арт-терапії (напрям в психології, коли людина позбавляється від своїх душевних переживань шляхом творчості: ліплення з пластиліну, створення акварелей, малюнків). Тут і модернізація м'язової пам'яті і звільнення від заборон, умовностей. На занятті арт-терапії людина занурюється у несвідоме, стає більш розкутою, вільною і вирішує свої психологічні проблеми. Проводяться і заняття лікування психом – це різновид арт-терапії. Психологи нерідко спостерігали такий феномен: доросла людина просто занурює руку в ємність з піском і вже через деякий час починає щось креслити на ньому пальця-



ми, створювати фігурки. Спрацьовує його досвід, накопичений в дитинстві, коли він грався в пісочниці. Зцілюючись творчістю, можна несподівано для себе стати і співавтором літературного твору і автором пісень [8, с. 33].

Аналіз наукових досліджень з вивчення сублімації дозволяє навести головні її компоненти:

1) перехід енергії від об'єктів інстинктивного потягу до об'єктів культурного значення;

2) трансформація емоцій, які супроводжують усю діяльність людини;

3) звільнення психічної діяльності від переважання інстинктів;

4) перетворення інстинктивної дії у форму, прийнятну в суспільстві [6, с. 69].

Таким чином, за допомогою розглянутого механізму афективний потяг перетворюється на культурний феномен. Так, наприклад, під час перегляду творів мистецтва енергія психічного імпульсу виводиться із сексуального об'єкта. У результаті задоволення відбувається у вигляді естетичного переживання [5].

Психоаналітична теорія в цілому розглядає сублімацію в якості одного з найкращих методів вирішення конфліктів психічного характеру, які є прихованою причиною неврозів. Проте вказаний механізм може відзначатися і в процесі здійснення аналітичної роботи. На думку К. Юнга, та атмосфера, в якій відбувається зцілення і куди пацієнта залучають проти його волі, є причиною виникнення «обмежених» відносин. Це, у свою чергу, спричиняє необхідність сублімувати. Таким чином, у процесі застосування розглянутого механізму, виходячи з власних фантазій, суб'єкт знаходить інший вихід у реальний світ замість можливого відходу з нього. Особистість, яка чинить спротив реальності, але вона володіє художнім хистом (можливістю виражати свої фантазії художніми творіннями, а не симптомами хвороби), при сприятливому збігу обставин уникає неврозу і повертається в реальний світ. Якщо ж в людині, яка чинить спротив дійсності, вказаного вище обдарування немає або виражено недостатньо, то лібідо (відповідно з походженням фантазій) обов'язково призводить за принципом регресу до відновлення комплексів (інфантильних бажань), отже, до неврозу. Компенсаторна функція сублімації була відзначена ще А. Адлером. Він застосував цей термін у психоаналізі для позначення функціонального врівноваження почуття неповноцінності [5].

У сучасному світі поняття сублімації застосовується не тільки у психоаналі-

зі. Так, це визначення використовується в промисловості. Наприклад, сьогодні дуже часто застосовується друк сублімації на тканині. На відміну від інших, цей спосіб дозволяє отримати високоякісне зображення яскравих кольорів, стійке до впливу оточуючих факторів. Сублімація – захисний механізм психіки, який представляє собою спосіб зняття внутрішньої напруги за допомогою трансформації енергії на досягнення соціально прийнятних цілей, на творчість. З. Фрейд вважав, що все, що ми називаємо «цивілізацією», виникло, можливо, завдяки механізму сублімації. «Психоаналітики вважають, що більшість відомих творів мистецтва є результатом сублімації енергії від фрустрації, пов'язаної з невдачами в особистому житті (частіше всього покинутим або втраченим коханням, незадоволеним статевим інстинктом і т.п.). Сам З. Фрейд, як приклад наводить Леонарда да Вінчі, великого художника, архітектора, вченого та інженера. Він створив практично неможливе для однієї людини, у всьому, за що б він не брався, досягав довершеності. У той же час у нього спостерігається повна відсутність інтересу до сексуального життя. Леонардо да Вінчі навіть говорив, що, якби ми змогли поглянути відчуженим поглядом з боку, ми б побачили, наскільки все це виглядає потворно [7, с. 40].

Як вважав З. Фрейд, Леонардо да Вінчі став видатним саме тому, що в нього була повна сублімація сексуальної енергії, навіть без внутрішньої боротьби. До речі, цим З. Фрейд виправдовував аналогічну власну позицію і вважав свою неймовірну працездатність теж результатом свідомої повної сублімації статевої енергії вже в сорокарічному віці. «Біографічний психоаналіз» показує, що більшість видатних творів були створені в період, коли у їх авторів була або втрата любові, або якесь розчарування, або неможливість зустрітися з об'єктом любові. Енергія знаходила вихід у творчості. У творах, мистецтві, піснях фантазія домальовує те, чого не вистачає в реальному житті [7, с. 45].

В одному зі своїх творів М. Твен розповів цікаву теорію про походження творчості, зокрема поезії. Творіння Твена стало пам'ятником світової літератури. Правда, в науковому світі дотримуються іншої версії про природу креативного начала. Її запропонував родоначальник психоаналізу З. Фрейд. Так, геній запевняє, що в основі будь-якого прояву творчості лежить сексуальний конфлікт. Однак не тільки відсутність сексуальної розрядки наштовхує людей на творчість. Коріння творення, з теорії

3. Фрейда, лежать в нашому несвідомому [9, с. 10].

Несвідоме накопичує конфлікти (заборони, психологічні затиски), які сформувалися в глибокому дитинстві. Це може бути моралізація, пуританське виховання – коли підлітку не дозволяють, наприклад, затримуватися з друзями після дев'ятої вечора або носити надто сміливий одяг. Конфлікт також буває і соціальним: сварки між друзями, негаразди на роботі (невміння ладнати з колегами). Негаразди можуть бути і сімейними – відсутність спільної мови між батьками і дітьми. Всі ці психологічні тріщини – привід для трансформації якоїсь негативної сублімації – сексуальної енергії і творчості. Але головною основою сублімації все ж залишається сексуальний конфлікт. Причому під словом «конфлікт» треба розуміти не один негатив. Радість пробуджує душу, виводить її з застійного спокою. Тому й щасливі в любові люди – теж прекрасні творці [5].

На думку А. Маслоу, основним джерелом людської діяльності є безперервне прагнення до самоактуалізації і самовираження. У кожній людині передбачається існування прихованих можливостей, які можна звільнити, мобілізувати для полегшення самореалізації особистості, направити на її соціальне і індивідуальне інтегрування [2, с. 98].

Завдання арт-терапії – не зробити всіх людей художниками або скульпторами, а викликати в індивідуума активність, спрямовану на реалізацію його граничних творчих можливостей. Наголос робиться на творчу активність, на здатність створювати і спонукати пацієнта самостійно творити. Відповідно до поглядів Курт Гольдштейна творчість – це один із засобів подолання страху, що виникає в зв'язку з конфліктом, що формується у людини, поведінкою якої управляє прагнення до реалізації особистості. Творчі люди краще концентрують свою енергію, свої сили для подолання перешкод, вирішення внутрішніх і зовнішніх конфліктів [4, с. 12].

Творчість не просто дія, процес, що інтегрує роль мистецтва в тому, що творчий процес знижує напругу, підтверджує внутрішні конфлікти. Відповідно, до теорії психоаналізу одним з випадків сублімації можна вважати творчість, в ході якого «художник» трансформує свої фантазії в художні образи. Для терапевтів психоаналітичного напрямку, що використовують арт-терапію, сублімація є основним поняттям, оскільки мистецтво може одночасно і перетворити такі почуття як гнів, біль, тривога, страх, пригніченість і допомогти їх висловити [10].

Малювання як творчий акт дозволяє дитині краще зобразити фантазії і переживання, безболісно зіштовхнутися з чарівним світом казок і переказів, розвинути свій творчий потенціал. Невластива дитині, вимушена затримка емоцій, накопичення переживань подібно емоційного гальма перешкоджає розкриттю творчих можливостей, знижує впевненість в своїх силах і життєву активність. Отже, арт-терапія, мистецтво здатне відігравати значну роль у відновленні душевної рівноваги, сприяючи звільненню пригніченої емоційної і творчої енергії та одночасно виступає в якості засобу естетичного виховання. Малюючи, підліток може залишитися один на один зі своїми думками і краще розібратися в своїх переживаннях [12, с. 18].

Творча сублімація та арт-терапія відіграють важливе значення саме в житті підлітків, тому що підлітковий вік – час швидких змін, фізіологічних, психологічних, соціальних. Вік цей нестабільний, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей довкілля [2].

У підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу, хоч зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і статус дорослих. Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення із самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини.

Актуальними в період дорослішання є потреби особистості в самоствердженні, самовираженні, самореалізації і саморозвитку. Тому основною метою психолого-педагогічного супроводу підлітків є створення умов для їхнього індивідуального розвитку, пошук засад гармонізації суспільних та особистісних інтересів, актуальних особистісних позицій та надання допомоги в саморозвитку і самореалізації у суспільстві [7, с. 28].

Враховуючи психофізіологічні особливості дітей, виникла необхідність впровадження нових розвивальних технологій, які базуються не на вербальному каналі комунікації, а на використанні «мови» візуальної пластичної експресії. Саме таким методом є арт-терапія – динамічна система взаємодії між учасником, продуктом його об'єктивної діяльності та арт-терапевтом у арт-терапевтичному просторі [2].

Арт-терапія дозволяє дати підліткам соціально допустимий вихід агресивності та іншим негативним почуттям; полегшити процес терапії (неусвідомлені вну-



трішні конфлікти та переживання часто буває легше виразити з допомогою зорових образів, аніж висловити їх в процесі вербальної корекції); отримати матеріал для інтерпретації і діагностичних висновків; проробити думки й переживання, які підліток звик витісняти; налагодити стосунки між психологом і підлітком, що сприятиме створенню відносин емпатії та взаємного прийняття; розвивати відчуття внутрішнього контролю; сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях; розвивати художні здібності, підвищити самооцінку та найголовніше навчитися творчо сублімувати [5, с. 69].

Усе частіше арт-технології використовуються в освітньому процесі на різних ступенях навчання. Художнє самовираження підлітків пов'язане зі зміцненням їхнього психічного здоров'я, а тому розглядається як психопрофілактичний і психокорекційний фактор. Використання арт-терапії в багатьох випадках виконує й психотерапевтичну функцію, допомагаючи впоратися зі своїми психологічними проблемами, відновити емоційну рівновагу або усунути порушення поведінки.

Перевага застосування цього методу полягає в тому, що підліткам важко вербалізувати свої проблеми і переживання. Невербальна експресія, в тому числі образотворча, для них є більш природною. Варто брати до уваги й те, що діти більш спонтанні й менш здатні до рефлексії своїх почуттів і вчинків. Їхні переживання «звучать» у зображеннях більш безпосередньо, не пройшовши «цензури» свідомості, відбиті в образотворчій продукції вони легко доступні для сприйняття й аналізу. Мислення підлітків більш образне й конкретне, ніж мислення більшості дорослих, тому вони використовують образотворчу діяльність як спосіб осмислення дійсності й своїх взаємин з нею [6, с. 19].

Отже, сублімація – перетворення інстинктивних форм психіки (сексуального або агресивного почуття) на більш прийнятні для індивіда або суспільства форми, наприклад творчу діяльність і різноманітні захоплення. Сублімація – захисний механізм психіки, який представляє собою спосіб зняття внутрішньої напруги за допомогою трансформації енергії на досягнення соціально прийнятних цілей, на творчість. Творча сублімація пов'язана з творчим потенціалом. Творчий потенціал народжує у свідомості людини уяву, фантазію. Розвиток творчого потенціалу особистості здатен привести до гіперактивності людського мозку, переважання несвідомого над свідомістю і внаслідок поєднання

креативності та інтелекту здатне породити геніальність в людині [12].

Творчість за допомогою методів арт-терапії дозволяють розвинути здатність до самовираження, на символічному рівні досліджувати найрізноманітніші почуття, соціально прийнятними способами сублімувати негативні переживання, висловивши їх зоровими образами, усвідомити негативні моделі поведінки, сформувати нові стратегії дій і комунікацій, змінити самооцінку і способи мислення, шляхом розвитку правої півкулі, що дозволяє вирівняти дисбаланс між стандартним підходом до навчання дітей в сучасному суспільстві, де освіту більше націлене на розвиток лівої півкулі я, шляхом розвитку навичок аналізу і синтезу і логічного мислення і всебічно розвиненою особистістю, якій властивий гнучкий підхід до вирішення завдань. Також створюються найбільш благополучні умови для особистісного зростання, змінюється ставлення до свого «Я», зменшується напруження, тривога, зменшується гострота переживання, підвищується рівень творчих здібностей та креативності [3, с. 10].

**Висновки.** Творча сублімація відіграє важливу роль у житті підлітків, адже підлітковий вік украй суперечливий. Це час завершення дитинства і початку дорослого життя. У період дорослішання в особистості дитини відбуваються якісні зміни в біологічній, психологічній, особистісній та соціальній сферах. Майже завжди вони супроводжуються труднощами - підвищеним рівнем самотності, тривожності, фрустрації, агресивності, порушенням адаптації.

Допомогти підліткам трансформувати свою негативну енергію в творчість покликані методи арт-терапії. Адже саме арт-терапія дозволяє полегшити процес терапії (неусвідомлені внутрішні конфлікти та переживання часто буває легше виразити з допомогою зорових образів, аніж висловити їх в процесі вербальної корекції); отримати матеріал для інтерпретації і діагностичних висновків; проробити думки й переживання, які клієнт звик витісняти; налагодити стосунки між психологом і підлітком, що сприятиме створенню відносин емпатії та взаємного прийняття; розвивати відчуття внутрішнього контролю; сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях; розвивати художні здібності і підвищити самооцінки [3].

Для психотерапевтів, що займаються терапією мистецтвом психоаналітичної орієнтації, сублімація є центральним поняттям, оскільки мистецтво може одночасно «направити в інше русло» і виражати відчуття зла, болю, страху. Історично склалося так,

що мистецтво допомагало виразити і вирішити конфлікт між інстинктивними бажаннями, вимогами та обмеженнями соціального середовища.

Отже, проаналізувавши викладений вище матеріал ми дійшли висновку, що підліткові вкрай необхідна творча сублімація для зняття внутрішньої напруги шляхом перенаправлення негативної енергії на досягнення соціально прийнятних цілей за допомогою методів арт-терапії.

**Перспективами подальших досліджень** у цьому напрямку вбачаємо в проведенні емпіричного дослідження творчої сублімації особистості підлітків через визначення рівня їх невербальної креативності, базового типу мислення, виявлення особистісної креативності та творчого потенціалу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова С.М. Возрастная психология / С.М. Абрамова. – М. : Высшая школа, 2006. – 319 с.
2. Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя / М.Ю. Алексеева. – М. : Феникс, 2008. – 146 с.

3. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2007. – 27 с.
4. Бабій М.Ф. Розвиток та прояв творчості у сучасній школі / М.Ф. Бабій // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 11. – С. 20.
5. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – М. : Высшая школа, 2007. – 169 с.
6. Давиденко А.А. Процесс творчества / А.А. Давиденко // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 12. – С. 69.
7. Калошин В.Ф. Особенности развития творчества учнів / В.Ф. Калошин // Педагогічна майстерня. – 2014. – № 4. – С. 40.
8. Мазур Р. Творче мислення особистості / Р. Мазур // Соціальний педагог. – 2011. – № 6. – С. 54.
9. Медведева Н.Б. Виявлення творчого потенціалу / Н.Б. Медведева // Стратегії реалізації задуму. – К., 2006. – № 40. – С. 12.
10. Николаенко Н.Н. Психология творчества / Н.Н. Николаенко. – СПб. : Речь, 2005. – 25 с.
11. Романин А.Н. Основы психотерапии / А.Н. Романин. – М. : «Кнорус», 2006. – 174 с.
12. Харітоненко Л. Творчі вправи і завдання заохотять до навчання / Л. Харітоненко // Учитель початкової школи. – 2014. – № 10. – С. 30.

УДК 159.922.63

## ФАКТОРИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ У ПОХИЛОМУ ВІЦІ

Щербак Т.І., к. психол. н.,  
доцент кафедри практичної психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті аналізуються особливості та фактори задоволеності життям у похилому віці. Визначено соціально-психологічні чинники задоволеності життям людей похилого віку.

**Ключові слова:** задоволеність життям, старість, суб'єктивне благополуччя, щастя.

В статье анализируются особенности и факторы удовлетворенности жизнью в пожилом возрасте. Определены социально-психологические факторы удовлетворенности жизнью пожилых людей.

**Ключевые слова:** удовлетворенность жизнью, старость, субъективное благополучие, счастье.

Shcherbak T.I. FACTORS OF LIFE SATISFACTION IN LIFE IN THE ELDERLY

The features and factors of life satisfaction in the elderly have been analyzed in the article. Socio-psychological factors of elderly people life satisfaction have been determined.

**Key words:** life satisfaction, old age, subjective well-being, happiness.

**Постановка проблеми.** На сьогодні у світі зросла середня тривалість життя, що призводить до підвищення ролі людей похилого віку у всіх галузях життєдіяльності. Одночасно українське суспільство знаходиться в стані тривалої соціально-економічної кризи, що спричиняє катастрофічне падіння рівня життя населення; зростає кількість чинників, що негативно впливають на життєдіяльність людини. Особливо гостро ця проблема стоїть стосовно людей

похилого віку. Важливим індикатором позитивного функціонування людини поряд із комплексом культурних, соціальних, фізичних, економічних, духовних, психологічних та інших чинників є її задоволеність власним життям.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема задоволеності життям і її різними аспектами все частіше стає предметом вивчення представників наукового співтовариства, що вивчають різні сторони



даного явища. Особливість психологічного вивчення задоволеності життям перш за все розкривається через її суб'єктивний характер.

Спираючись на аналіз наукової літератури, ми можемо говорити, що деякі аспекти проблеми задоволеності життям розглядалися Є. Балацьким, І. Горбаль, П. Демакакос, Е. Дінер, М. В. Ермолаєвої, С. Олівер, Т. М. Полькіною, Т. Ф. Суслора, Д. Фрідман, А. Штепту.

**Постановка завдання.** Мета – дослідити фактори та рівень задоволеності життям у похилому віці.

**Виклад основного матеріалу.** З точки зору психології задоволеність життям – це «складне... засноване на інтеграції когнітивних і емоційно-вольових процесів, характеризується суб'єктивним емоційно-оцінним ставленням ... і що володіє спонукальною силою, що сприяє дії, пошуку, управління внутрішніми і зовнішніми об'єктами» [1, с. 43].

Відчуття задоволеності життям у похилому віці постає як вагомий показник психологічного здоров'я особистості, яке виявляється в наявності в неї інтересу до життя і смислу подальшого життя. Загальна оцінка якості і смислу життя в похилому віці, що відображається в емоційному відчутті задоволеності життям, на думку М.В. Ермолаєвої, є складним і недостатньо дослідженим аспектом [3].

Серед факторів, що впливають на задоволеність життям у похилому віці, і успішність адаптації особистості виділяють: здоров'я, матеріальне становище, сімейний стан, оптимальне функціонування, взаємовідносини з навколишнім світом і навіть уміння керувати транспортом.

Т.Ф. Суслора [5] розглядає різні аспекти щастя і суб'єктивного благополуччя осіб похилого віку в залежності від соціальних умов та обставин, які знаходяться під безпосереднім контролем особистості та поза ним, а також від властивостей темпераменту і ціннісної сфери особистості.

Психологічні умови задоволеності життям в осіб похилого віку пов'язані з взаємовідносинами в сім'ї, наявністю друзів і значущої групи. Зокрема, дослідження, проведені в 2012 р. П. Демакакос та С. Олівер на вибірці осіб похилого віку, дозволили стверджувати, що на задоволеність життям впливають соціально-економічні фактори (рівень прибутку та добробуту), сімейний статус, рівень фізичної активності і здоров'я [6].

З'ясовано, що існують гендерні особливості відчуття людьми похилого віку задоволеності життям. Так, жінки часті-

ше вказують на психоемоційні прояви і невдоволеність станом свого здоров'я. Зокрема, ставлення до власної безпорадності, хворобливості в старості має залежність від статі. Жінки більше уваги концентрують на власному здоров'ї, часто відвідують лікарів, скаржаться на свої хвороби [1; 2]. Наявна гендерна специфіка задоволеності життям у похилому віці, однак вона не так сильно проявляється з віком.

Чоловіки похилого віку, на відміну від жінок, значно вище оцінюють рівень задоволеності власним життям, відчують більш низький рівень проявів психоемоційних станів, вище оцінюють власне здоров'я, відчують низький рівень емоційного дискомфорту. Чоловіки похилого віку більшою мірою задоволені, порівняно з жінками, взаємовідносинами у сім'ї, харчуванням, відпочинком, суспільним статусом, спілкуванням із друзями та значущими людьми.

Люди похилого віку з високим рівнем задоволеності життя краще осмислюють життя і мають більш сформованості смислоттєві орієнтації. Таким людям властиві мета життя (орієнтація на майбутнє), інтерес та емоційна насиченість життя (спрямованість на процес), задоволеність самореалізацією, високий локус контролю – Я і високий локус контролю – життя.

Поряд із цим в осіб похилого віку з високим рівнем задоволеності життям наявні низькі показники «внутрішньоособистісних конфліктів», «внутрішньоособистісних вакуумів» і низькі розбіжності між цінностями та їх доступністю в ціннісно-смисловій сфері.

У похилому віці люди більше відчують зменшення психічної напруги і «виснаження» завдяки поступовій втраті глибоких соціальних зв'язків, обмеженості інтересів на власному внутрішньому світі.

З віком відбувається підвищення рівня задоволеності умовами життя. Досліджувані похилого віку змінюють ставлення до навколишнього світу, є непримхливими в побуті і терпимими до умов проживання, мають самодостатню життєву позицію.

Т.М. Полькіною було виявлено ряд взаємозв'язків, багато з яких є прогностичними. На задоволеність життям впливає стан здоров'я; відтак здоровіші люди більш задоволені власним життям, ніж люди, які мають проблеми зі здоров'ям. Зв'язок із задоволеністю життям було виявлено і з показником «сімейний стан»: так, у людей, які знаходяться в шлюбі, задоволеність життям вища, ніж у самотніх. Виявлено зв'язок із показником «дохід» [4].

Також на задоволеність життям впливають показники поведінкового і психічно-



го плану. Найбільш сильні взаємозв'язки виявляються з рівнем активності. У низці досліджень [2–4] було з'ясовано, що цей зв'язок позитивний, тобто люди похилого віку, які ведуть активний спосіб життя, є більш задоволеними власним життям, ніж ті, в кого рівень активності нижче.

Серед всіх показників, що впливають на задоволеність життям та успішність адаптації до нього, головним видається здоров'я. Велика кількість осіб похилого віку змушена припинити трудову діяльність у зв'язку з проблемами зі здоров'ям. Погіршення стану здоров'я перешкоджає людині в реалізації своїх планів, потребує обмеження сфери діяльності. Часто це спричиняє появу відчуття власної безпорадності та непотрібності, особливо у випадку з важкими захворюваннями та серйозними проблемами зі здоров'ям. У такому випадку в людини різко зменшуються потреби, відсутні бажання щось робити та навіть жити.

Задоволеність станом власного здоров'я практично не залежить від віку. Отже, і в похилому віці люди можуть бути задоволеними станом свого організму та його функціонуванням. Бажання якомога довше зберігати належний стан здоров'я є стимулом для людини похилого віку дотримуватись здорового способу життя.

Важливим чинником, що має вплив на задоволеність життям, є економічний стан, під яким розуміється таке матеріальне положення, яке визначається наявністю достатніх засобів для задоволення потреб, відповідні соціальні і побутові умови. Люди похилого віку потребують уваги і піклування з боку держави. Наявність пільг для користування транспортом, соціальної допомоги, допомоги в соціальному обслуговуванні і т.д. – разом ці чинники утворюють систему ставлення суспільства, яка створює умови для відчуття себе потрібним і сприяє оптимальному функціонуванню людини.

Позитивне функціонування в похилому віці також має вплив задоволеність людиною своїм життям. Такі люди часто розподіляють життя на трудову діяльність та післятрудова; вони порівнюють ці відрізки життя між собою. Результат такого порівняння впливає на міру задоволеності життям [1; 7].

Незадоволення від порівняння цих періодів вказує на відсутність можливості повністю задовольнити потреби людини. Виникає розбіжність, яка є спонукою для людини до його мінімізації завдяки зміні власної поведінки, зміні власної мети та потреб, порівнянню свого становища та інших людей похилого віку.

Задоволеність життям – це складне, комплексне поняття, яке акумулює багато факторів і аспектів. Набір факторів задоволеності життям виглядає наступним чином (за Балацьким Є. В.) [1]:

- 1) особиста і сімейна безпека;
- 2) матеріальне благополуччя (наявність нормального житла, одягу, харчування, можливість забезпечити себе і свою сім'ю освітою і медичним обслуговуванням);
- 3) сімейне благополуччя (гармонічні відносини з членами сім'ї, взаємна любов та повага);
- 4) досягнення поставлених цілей (громадська та політична свобода, можливості для реалізації потенціалу соціальної мобільності);
- 5) творча самореалізація (можливість самовираження на роботі і поза роботою, в тому числі в громадському житті);
- 6) плідне дозвілля (наявність вільного часу і способів його ефективного використання, доступ до культурних цінностей та ін.);
- 7) добрий клімат (відсутність стихійних лих, затяжних дощів, різких перепадів температури і тиску, відповідність погоди порі року, достатня кількість сонячних днів та ін.);
- 8) гідний соціальний статус (шановна професія, солідна посада, наявність кваліфікаційних ступенів, звань, чинів, нагород та ін.);
- 9) ефективні неформальні соціальні контакти (дружба, спілкування, взаєморозуміння та ін.);
- 10) соціальна стабільність, впевненість у майбутньому (відсутність соціальних і політичних потрясінь, погано продуманих і непідготовлених економічних реформ, помірні інфляція та ін.);
- 11) комфортне середовище проживання (хороша екологія, добре розвинена соціальна інфраструктура та ін.);
- 12) хороше здоров'я (відсутність хронічних захворювань, серйозних і фатальних травм).

Крім перерахованих факторів, існують і інші сторони соціального життя, однак їх впливом, як правило, можна знехтувати без втрати змістовних висновків.

В основі запропонованої типології лежить беззаперечне положення про те, що стійкість соціально-економічної системи зумовлена гомеостазом суспільства, що досягається в процесі задоволення базових людських інстинктів – самозбереження, самовідтворення і самореалізації.

У старості не тільки виникають нові проблеми – вона несе людині філософський світогляд, терплячість, зважене відношен-



ня до світу та навколишніх людей. Якщо відсутні значні проблеми зі здоров'ям, наявне матеріальне благополуччя, злагода в сім'ї, люди насправді задоволені старістю.

На задоволеність життям у похилому віці особливо впливає матеріальний стан. Зменшення економічних можливостей часто впливає на самооцінку, появу відчуття залежності, депресії. Мінімізації таких негативних факторів сприяє ефективна соціальна політика та соціальна підтримка [3, с. 237].

Спогади про минуле також впливають на рівень задоволеності життям у похилому віці. Тим не менш, цей факт не означає, що люди похилого віку живуть тільки минулим, оскільки вони так само можуть відчувати радість від сьогодення. Заняття фізичними вправами, здійснення посиленої трудової діяльності надають відчуття задоволення від життя.

Сьогодення українців похилого віку визначається низьким рівнем задоволеності своїм життям. Старість визначається страхами, хвилюваннями за здоров'я, матеріальний стан, родинні зв'язки. Визначимо основні чинники незадоволеності життям у похилому віці:

- 1) відсутність економічної та соціальної стабільності;
- 2) надмірна зайнятість дітей власними проблемами, нездатність приділяти належну увагу власним батькам;
- 3) суперечність між колишніми та сучасними суспільними цінностями;
- 4) політичні маніпуляції щодо осіб похилого віку;
- 5) негативний вплив засобів масової інформації;
- 6) трансформація сімейних міжпоколінних зв'язків;
- 7) недостатня соціально-психологічна допомога людям похилого віку.

За умови внутрішнього прийняття власного віку, змістовного і результативного життя, наявності дружньої родини, зацікавленості в спілкуванні, посиленої трудової діяльності, життя осіб похилого віку буде насиченим, а люди будуть відчувати себе щасливими і задоволеними [1; 4].

Виходячи з теоретичних положень та відповідно до завдань – визначити рівень та фактори задоволеності життям у похилому віці – нами було проведено дослідження, в якому прийняли участь 13 жінок віком 60-74 роки та 17 чоловіків віком 61-74 роки.

За методикою «Індекс життєвої задоволеності» (Life Satisfaction Index) LSI Б. Ньюгартен (в адаптації Н. В. Паніної) більшість опитуваних мають низький рівень задоволеності життям (80%), що вказує на відсут-

ність у них захоплення своїм повсякденним життям, пасивне примирення з життєвими невдачами, покірне прийняття всього, що приносить життя. Також вони невпевнені в собі та мають низьку самооцінку; більшою мірою є песимістами та не отримують задоволення від життя.

Середній рівень задоволеності життям відзначається в 13,33%, що вказує на наявність певного оптимізму, прагнення досягати тих цілей, які вважають для себе важливими. Дана група респондентів реально оцінює свої зовнішні і внутрішні якості та має адекватну самооцінку; вони добре відносяться до повсякдення та, все ж, не повністю відчують «смак» задоволеності життям. Лише 6,67% опитуваних мають високий рівень задоволеності життям.

За методикою «Шкала задоволеності життям» (SWLS) Е. Дінер, Р. Емонс, Р. Ларсен, С. Гріффіна, третина досліджуваних (33,34%) має понижений рівень показника задоволеності життям, що вказує на відсутність рішучості та цілеспрямованості. Для цих досліджуваних характерна апатія, низька самооцінка та негативний загальний фон настрою. Найбільша кількість респондентів (40%) має середній рівень показника задоволеності життям.

Майже для чверті респондентів (23,33%), які мають показники задоволеності життям вище середнього, характерна узгодженість між поставленими і реально досягнутими цілями. Вони мають позитивний загальний фон настрою. Лише незначна кількість респондентів (3,33%) має високий рівень показника задоволеності життям.

За допомогою опитувальника «Задоволеність життям» Н.Н. Мельникової визначено факторні особливості задоволеності життям в осіб похилого віку:

1) за фактором «Життєва включеність» більшість опитуваних (50%) мають низький рівень. Вони не відчують насиченості і повноти життя, є не досить активними та не мають бажання щось робити, рідко радіють та відчують задоволення. Близько половини опитаних (46,67%) мають середній рівень життєвої включеності. Вони є досить активними та позитивними, «проживають» поточний момент життя. Прояв високого рівня життєвої включеності є досить незначним – 3,33% респондентів;

2) за фактором «Розчарування в житті» більшість опитуваних (63,33%) мають середній рівень, тобто загалом задоволені своєю діяльністю та реалізацією, але час від часу в них з'являється відчуття відсутності результатів та неможливості реалізації планів. Приблизно у чверті опитуваних (26,67%) наявний низький рівень

розчарування в житті. Найменша кількість респондентів (10%) має високий рівень розчарування в житті. Часто їх хвилюють переживання розчарування, досади, образи, відчуття несправедливості через розбіжності бажаного з дійсним, коли докладені зусилля не досягають цілі. Вони незадоволені своєю діяльністю і їх пригнічує відсутність перспектив та неможливість реалізації планів;

3) за фактором «Втомленість від життя» найбільша кількість опитуваних (53,34%) мають низький рівень. Це свідчить про їх наповненість силами, активність та наявність безлічі бажань. Середній рівень втомленості від життя наявний у третини (33,33%) досліджуваних. Загалом їх життя не вимотує та все ж іноді вони відчувають втому, фізичну слабкість та виснаження, які зникають після відпочинку. Прояв високого рівня втомленості від життя, який свідчить про наявність в опитуваних астеничних станів: втомленості, виснаженості, фізичної слабкості, а також супутніх їм пасивності, апатії, відчуття розбитості і відсутності бажань, є невеликим – 13,33% респондентів;

4) за наступним фактором «Турбота про майбутнє» 60% опитуваних мають низький рівень. Вони впевнені в завтрашньому дні, і в них рідко бувають думки з приводу нестабільності оточуючого. Середній рівень за цим фактором наявний у третини респондентів: їх зазвичай турбує невпевненість в завтрашньому дні, але їй не покидає віра та надія на краще. Високий рівень турботи про майбутнє мають 6,67% опитуваних, котрих постійно турбують тривожні очікування неблагополучних життєвих подій і невпевненість в завтрашньому дні, пов'язані з відчуттям нестабільності оточуючого і відчуттям небезпеки світу.

Виходячи з результатів загального балу опитуваних, можна сказати, що більшість респондентів (53,34%) мають низький рівень задоволеності життям, у 43,33% опитуваних наявний середній рівень. І лише 3,33% респондентів задоволені власним життям, реалізацією планів та задоволенням потреб.

За методикою «Шкала суб'єктивного благополуччя» Perrudent-Badox Mendelsohn і Chiche (в адаптації Соколової М.В.), більшості опитуваних притаманний середній показник задоволеності (67%), що свідчить про низьку вираженість якості життя. Для них характерне помірне суб'єктивне благополуччя, серйозні проблеми в них відсутні, але і про повний емоційний комфорт говорити не можна.

Опитувані з низьким показником суб'єктивного благополуччя (20%) схильні до де-

пресії і тривоги. Вони песимістичні, замкнуті, залежні та погано переносять стресові ситуації.

У найменшій кількості опитуваних (13%) високий показник суб'єктивного благополуччя. Вони не відчувають серйозних емоційних проблем, достатньо впевнені в собі, активні, успішно взаємодіють з оточуючими, адекватно контролюють свою поведінку.

За допомогою кореляційного аналізу встановлено ряд взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

1. Чим більше проявлятимуться в респондента ознаки психоемоційної симптоматики, тим більше він відчуватиме втому від життя, в нього зникатиме інтерес до життя, і позитивний настрій та самооцінка будуть змінюватися на негативний ( $r=0,484^{**}$ ).

2. Висока самооцінка здоров'я позитивно впливає на відчуття радості від життя опитуваного, турботу про майбутнє, оцінку себе і власних вчинків та загальний фон настрою ( $r=0,522^{**}$ ).

3. Людей, які розчаровані в житті, не досягають поставлених цілей, постійно хвилює майбутнє, а також вони у випадку мінімальних невдач втомлюються від життя ( $r=0,585^{**}$ ).

4. Чим більша втома від життя, тим нижча самооцінка здоров'я і власних вчинків, людина відчуває розчарування в житті, хвилюється про майбутнє, їй важче досягати поставлених цілей ( $r=-0,484^{**}$ ). Також це негативно впливає на загальний фон настрою та прояви ознак психоемоційної симптоматики.

5. Якщо людину похилого віку постійно турбуватимуть думки про майбутнє, то це негативно впливатиме на її самооцінку здоров'я, оцінку себе і власних вчинків та загальний фон настрою ( $r=0,522^{**}$ ). Також це сприятиме втомі та розчаруванню від життя.

Результати дослідження свідчать, що більшість респондентів мають здебільшого низький та середній рівні задоволеності життям, лише їх невелика частка відчуває «смак життя», психологічний комфорт, має інтерес до життя, цілеспрямовані та оптимістичні.

**Висновки.** Задоволеність життям – це когнітивний аспект суб'єктивного благополуччя, який постає як суб'єктивна оцінка своїх досягнень і умов життя з огляду на власні стандарти і цілі. Задоволеність життям у старості є індикатором психологічного здоров'я людини, яке виявляється в зацікавленості життям і бажанням жити далі.

Воно залежить від задоволення потреб, рівня домагань, вимог до себе й очікувань



від життя, а також від можливостей реалізації своїх прагнень. Серед факторів, що впливають на задоволеність життям у похилому віці, виділяють: здоров'я, економічний і сімейний стан, позитивне функціонування, рівень спілкування, соціально-психологічні чинники задоволеності життям людей похилого віку, пов'язані з різними видами взаємовідносин (сімейне життя і шлюб, наявність друзів і референтної групи та ін). Також зумовлює задоволеність життям оцінка людьми похилого віку сенсу та значущості власного життя для інших.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Балацкий Е.В. Факторы удовлетворенности жизнью: измерение и интегральные показатели / Е.В. Балацкий // Мониторинг общественного мнения. – № 4(76). Октябрь-декабрь 2005. – С. 42–52.
2. Горбаль І.С. Психологічні аспекти задоволеності життям як когнітивного аспекту суб'єктивного благополуччя у літніх чоловіків та жінок / І.С. Горбаль //

Научный вестник Херсонского государственного университета. Серия «Психологические науки». – Вып. 1. – Том 1. – Херсон, 2014. – С. 154.

3. Ермолаева М.В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека / М.В. Ермолаева. – М. : НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет», 2011. – 464 с.

4. Польшкина Т.М. Особенности понимания феномена старости на разных этапах психолого-философского осмысления / Т.М. Польшкина // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17. – № 3. – С. 1407.

5. Сусллова Т.Ф. Исследование удовлетворенности жизнью и смысложизненных ориентаций в пожилом и старческом возрасте / Т.Ф. Сусллова, М.В. Жучкова // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 53. – С. 21.

6. Demakakos P. Age identity, age perceptions, and health: Evidence from the English Longitudinal Study of Ageing / P. Demakakos, E. Gjonca, J. Nazroo // Annals of the New York Academy of Science. – 2007. – № 1114. – P. 279–287.

7. Diener E. Subjective well-being and age: an international analysis / E. Diener, E.M. Suh // Annual Review of Gerontology and Geriatrics. 1998. – № 17. – P. 304–324.

УДК 159.9

## ХАРАКТЕРИСТИКА ДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛЕЙ ДОСЯГНЕННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Щербакова О.О., к. психол. н.,  
старший науковий співробітник

*ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей шкільного віку та підлітків»  
Національної академії медичних наук України»*

У статті представлено характеристику методики діагностики цілей досягнень у навчанні. Подано результати адаптації методики дослідження цілей досягнення у навчанні школярів. Показано, що емпірична модель методики представлена трьома шкалами – цілі переваги над однокласниками, цілі вдосконалення навчання та цілі уникнення навчальних невдач. У статті подано психометричні характеристики адаптованої методики та стимульний матеріал.

**Ключові слова:** *цілі досягнення в навчанні школярів, цілі уникнення, цілі переваги, цілі вдосконалення, психодіагностичні методики.*

В статье представлена характеристика методики диагностики целей достижений в учебе. Представлены результаты адаптации методики исследования целей достижения в учебной деятельности школьников. Показано, что эмпирическая модель методики представлена тремя шкалами – цели превосходства над одноклассниками, цели совершенствования обучения и цели избегания учебных неудач. В статье представлены психометрические характеристики адаптированной методики и стимульный материал.

**Ключевые слова:** *цели достижения в обучении школьников, цели избегания, цели превосходства, цели совершенствования, психодиагностические методики.*

Shcherbakova O.O. CHARACTERISTICS OF THE DIAGNOSTICS FOR STUDYING THE ACHIEVEMENT GOALS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

The article presents a description of the methodology for diagnosing the achievement goals in educational activity. The results of the adaptation of the method of studying the achievement goals in the educational activity of schoolchildren are presented. It is shown that the empirical model of the methodology is represented by three scales - goals of supremacy over classmates, the goal of improving training (perfection goals or mastery-approach goal) and the avoidance goals academic failures. The article presents the psychometric characteristics of adapted technique and stimulant material.

**Key words:** *achievement goals in schoolchildren educational activity, avoidance goals, supremacy goals, perfection goals, psychodiagnostic methods.*

**Постановка проблеми дослідження.**

Для розуміння того, що представляє собою і як функціонує мотивація навчальної діяльності, важливо знати, які цілі її суб'єкт ставить перед собою, а також яким способом він планує здійснювати конкретні кроки по досягненню кінцевого результату. У сучасній вітчизняній психологічній науці спостерігається певна обмеженість засобів дослідження цілей досягнень у навчальній діяльності школярів основної школи на користь вивченню мотивів навчальної саморегуляції школярів та студентів (Я.В. Козуб, М.А. Кузнецов, М.М. Кузнецова, Є.Л. Скворчевська, К.І. Фоменко, М.В. Яцюк) [1; 4; 6; 7; 8]. Саме тому **метою** нашого дослідження стала адаптація методів діагностики цілей навчальної діяльності у межах теорії цілей досягнення Е. Елліота та Х. Макгрегор.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цілі досягнення в навчальній діяльності пов'язані між собою ієрархічно, саме тому важливо зрозуміти характер цього зв'язку. В останні два десятиліття цілі навчальної діяльності найбільш активно вивчаються науковою школою А. Еліота [9; 10]. У результаті проведених досліджень автором було виділено два типи навчальних цілей, характерних для школярів – результативні цілі та цілі знання (або майстерності). Цілі майстерності передбачають прагнення до саморозвитку, вдосконалення власних результатів, розвиток компетентності та досягнення майстерності, в той час як результативні цілі з виконання діяльності супроводжують демонстрацію рівня своїх досягнень і компетентності в порівнянні з іншими та підтримкою самооцінки. Нещодавні теоретичні дослідження привели

до підрозділу кожного типу на дві підгрупи цілей: наближення, що включають спрямованість на досягнення цілі, і уникнення, включаючи страх не досягти даного типу цілей (рис. 1).

У роботах А. Еліота, Дж. Харакевич, Р. Пекрана було виявлено позитивні зв'язки між результативними цілями (нормативними цілями виконання діяльності) і успішністю здачі іспиту в американських студентів, а також негативними зв'язками між результативними цілями уникнення та академічними досягненнями студентів [9; 11; 12]. В інших роботах були виявлені зв'язки між академічними досягненнями та мірою розвитку цілей майстерності у французьких школярів підліткового віку [13]. Було показано, що цілі майстерності пов'язані з позитивними емоціями, задоволенням, надійністю, позитивними очікуваннями, гордістю та відсутністю нудьги, а результативні цілі є предикторами емоцій гордості та гніву [12]. Дослідження М. Ричардсон [14] показало, що обидва типи цілей – суто навчальні та результативні позитивно – пов'язані з академічними досягненнями студентів університетів. При цьому, як зазначає Т.О. Гордєєва, цілі навчальної діяльності є ядром навчальної мотивації, які безпосередньо спрямовують і запускають навчальну активність школяра, а їх вивчення надзвичайно важливе [1].

Т.О. Гордєєва і В.А. Баранова [1] здійснили дослідження, присвячене вивченню цілових складових навчальної мотивації, завданнями якого було виявлення змісту навчальних цілей, які ставлять перед собою учні з різною академічною успішністю, зв'язку між різними типами цілей, а також

**Мета діяльності**

		Істинна / внутрішня (прагнення до майстерності до вдосконалення)	Нормативна (виконання діяльності)
Валентність	Позитивна (досягнення успіху)	Цілі досягнення майстерності	Цілі здійснення діяльності
	Негативна (уникнення невдачі)	Цілі уникнення майстерності	Цілі уникнення діяльності

**Рис. 1. Теоретична модель цілей досягнення у навчальній діяльності Е. Еліота та Х. МакГрегора**



джерел навчальних цілей, пов'язаними з мотивами та цілями учителів.

Авторами було адаптовано російськомовний варіант методики і визначено, що всі 4 типи навчальних цілей пов'язані одна з одною, причому найвищі зв'язки демонструють цілі уникнення, що передбачають страх суб'єкта навчальної діяльності не зрозуміти навчальний матеріал і бути гірше інших в класі. Авторами також було показано, що цілі пізнання та виконання навчального матеріалу, вирішення більш складних задач (тому що вони більш цікаві для дитини) пов'язані з академічними досягненнями школяра, а цілі, що пов'язані з прагненням бути кращим серед однокласників, або не бути гіршим за них, отримувати хороші оцінки або, навпроти, не отримувати поганих, не мають позитивних зв'язків з академічними досягненнями. З позитивними цілями пізнання пов'язані внутрішні навчальні мотиви – пізнавальний мотив і мотив досягнення. Навпаки, змагальні цілі співвідносяться, в першу чергу, з інтроєктованою регуляцією навчальної діяльності, тобто школяр, вмотивований почуттям обов'язку і сорому, прагне ставити перед собою цілі бути краще за своїх однокласників і отримувати хороші оцінки, які парадоксальним чином зовсім не приводять його до заповітної мети – вчитися краще [1].

**Постановка завдання.** Мета дослідження – розробити та апробувати методику діагностики цілей навчальної діяльності для школярів основної школи.

У психометричну вибірку увійшли 444 учнів, серед них – 84 учнів 5 класу, 120 – 6 класу, 84 – 7 класу, 85 – 8 класу, 70 учнів 9 класі і 62 учня 10 класу гімназії № 169 м. Харкова, НВК №13 м. Одеси, ліцею № 17 м. Хмельницького, НВК №12 м. Рівне.

**Виклад матеріалу дослідження.** Опитувальник цілей досягнення було розроблено А. Еліотом і Х. МакГрегор [10]. Російськомовна адаптація методики була здійснена Т.О. Гордєєвою і В.А. Барановою [1]. Нами було перекладено на українську мову 16 пунктів методики Т.О. Гордєєвої та В.А. Баранової, створено інструкцію: «Будь ласка, укажіть, наскільки кожне з тверджень відображає твою думку стосовно власної навчальної діяльності. Використовуй наступні варіанти відповідей: «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Згоден».

Оцінка пунктів опитувальника здійснюється за 5-бальною шкалою Лайкерта, де 1 – повністю не згодний, 5 – повністю згодний.

**Надійність опитувальника.** Першим кроком в обробці отриманих сирих даних була перевірка внутрішньої узгодженості опи-

тувальника. Для цього розраховувалася статистика альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 16 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 16 запитань склала 0,807, що є достатнім.

Пункти опитувальника з величинами показника альфа, якщо відповідний пункт буде видалений, представлені в таблиці 1. Виходячи із значень останнього стовпчика, можна бачити, що пункт 7 погіршує психометричний показник одномоментної надійності. Отже, пункт 7 не володіє високою диференційною силою, і його було виключено з кінцевої версії опитувальника, що вплинуло на збільшення величини альфа Кронбаха до 0,821. Повторна перевірка величин альфа для кожного пункту показало, що пункт 11 зменшує надійність опитувальника, що містить 15 пунктів. Видалення пункту 11 призвело до збільшення надійності до величини альфа 0,823 і всі 14 пунктів мають високу надійність. Кінцева версія опитувальника цілей досягнення в навчанні містить 14 пунктів (табл. 1).

**Конструктивна валідність опитувальника.** Для виявлення внутрішньої структури методики проводився факторний аналіз. Факторизації зазнали 14 з 16 пунктів опитувальника, які нижче будуть вказані за своїми первинними номерами. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виділено три фактори, які не корелюють один з одним (табл. 2).

Перший фактор (інформативність 23,2%) утворили пункти: 9, 1, 5, 13, 16 (представлені у порядку убутання факторного навантаження). Зміст цього фактору утворили переважно пункти, які входять до шкали результативного наближення (наприклад, пункт 9 «Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів»), а також 16 «Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників» вказує на те, що він може бути позначений як *фактор цілей переваги над однокласниками*.

**Другий фактор** (інформативність 17,5%) об'єднав наступні пункти: 6, 10, 14, 2, 12 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 6 із найбільшим навантаженням «Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю»), полягає в тому, що він відображає *цілі уникнення навчальної невдачі*. До фактору увійшли пункти, що в оригінальній версії опитувальника входять до шкали цілей уникнення, а також 12-шкали результативного уникнення.

Третій фактор (інформативність 14,17%) об'єднав наступні пункти: 15, 3, 4, 8 (також перераховані у порядку убутання факторного навантаження). Психологічний зміст пунктів, що утворили цей фактор (показовим є пункт 15 із найбільшим навантаженням (0,860) «Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо»), полягає в тому, що він відображає фактор цілей вдосконалення навчання.

Отже, кінцева версія опитувальника «Опитувальник цілей досягнення в навчанні» містить такі шкали — цілі переваги над однокласниками (5 пунктів), цілі уникнення навчальної невдачі (5 пунктів) та цілі вдосконалення навчання (4 пункти). Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Отже, перша (цілі досягнення) та четверта (цілі результативного уникнення) шкали з оригінальної версії опитувальника розби-

лися на два фактори – їх пункти приєдналися до пунктів другої (шкала уникнення) та третьої (шкала результативного досягнення) шкал оригінальної версії.

Наша гіпотеза про існування чотирьох цілей навчальних досягнень учнів основної школи (мета результативного досягнення, мета пізнання, мета уникнення навчальної невдачі, мета результативного уникнення) частково не підтвердилась. Цілі результативного наближення (досягнення) в результаті емпіричної перевірки моделі опитувальника об'єдналися із деякими цілями результативного уникнення – всі вони стосуються прагнення переваги та конкуренції з однокласниками у навчальній діяльності. Саме тому ці пункти були об'єднані в шкалу цілей переваги над однокласниками.

Отримана нами шкала цілей уникнення навчальної невдачі була так названа, тому що вона представлена всіма пунктами оригінальної шкали уникнення та ще одним пунктом зі шкали результативного

Таблиця 1

### Характеристика пунктів опитувальника «Опитувальник цілей досягнення у навчанні»

Адаптований переклад пунктів	Величина альфа-Кронбаха	Шкала
1. У навчанні для мене важливо показати кращі результати, ніж в інших учнів у моєму класі.	0,789	РН/Д
2. Мене турбує, що я не навчусь всього чого би міг навчитися в школі	0,802	У
3. У навчанні я хочу дізнатися якомога більше.	0,798	Н/Д
4. Я хочу уникнути поганих результатів у навчанні.	0,801	РУ
5. Для мене важливо продемонструвати більш високі результати в навчанні порівняно з іншими учнями в класі.	0,787	РН/Д
6. Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю.	0,803	У
7. Мені подобається вирішувати важкі завдання, тому що вони цікавіші*	0,821	Н/Д
8. Моя мета в навчанні – уникнути поганого виконання завдань.	0,794	РУ
9. Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів.	0,788	РН/Д
10. У навчанні мене часто турбує те, що я можу не встигнути дізнатися про те, що можливо.	0,797	У
11. Для мене важливо зрозуміти зміст матеріалу, який вивчаю, якнайкраще*	0,807	Н/Д
12. Мене мотивує страх отримати погані оцінки в навчанні.	0,796	РУ
13. Мені важливо навчатися краще за моїх однокласників.	0,784	РН/Д
14. Мене турбує, що в школі я можу не впоратися з яким-небудь важким завданням.	0,794	У
15. Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо.	0,799	Н/Д
16. Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників.	0,791	РУ

\* – пункти, виключені з кінцевої версії опитувальника.



уникнення. Усі пункти відбивають прагнення уникнути навчальних невдач самих по собі, безвідносно до навчальних успіхів чи невдач однокласників.

Третя шкала – цілі вдосконалення навчання – була утворена двома пунктами оригінальної шкали цілей досягнення та двома пунктами шкали результативного уникнення, всі з яких стосуються вдосконалення у виконанні навчальних завдань, досягнення успіхів та майстерності, уникнення поганого, недосконалого виконання завдань.

*Ретестова надійність опитувальника.* Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (120 учнів) було проведено з інтервалом у три тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестування виявилася на рівні  $r = 0,784$ , що свідчить про достатньо високу ретестову надійність опитувальника.

*Побудова нормативної шкали.* У таблиці 3 представлені описові статистики «Опитувальник цілей досягнення у навчанні». Під час розбивки на три інтервали граничні значення норми для показників перших двох шкал становлять 10-20 балів, останньої шкали – 12-16 балів (табл. 3).

*Конвергентна та дискримінативна валідність «Опитувальник цілей досягнення у навчанні»* перевірялась шляхом визна-

чення кореляційних зв'язків показників цілей навчання з показниками мотивації досягнення А. Мехрабіана [5] (конвергентна валідність), академічної успішності та шкільної тривожності Б. Філіпса [3] (дискримінативна валідність) (рис. 1).

Існують зв'язки між шкільною тривожністю та цілями навчальних досягнень, зокрема між цілями переваги над однокласниками та страхом не відповідати вимогам інших (-0,34,  $p < 0,0001$ ), страхом самовираження (-0,41,  $p < 0,0001$ ). Отже, прагнення перевершити однокласників, бути не гіршим за них у навчальній діяльності властиве школярам, які не бояться висловлювати власну думку, демонструвати всім свої здібності, очікують схвалення, високих оцінок, мають власну думку стосовно своїх здібностей.

Цілі уникнення навчальної невдачі позитивно корелюють із шкільною тривожністю: страхом ситуації перевірки знань (0,54,  $p < 0,0001$ ), страхом не відповідати вимогам оточення (вчителів, однокласників, батьків) (0,44,  $p < 0,0001$ ) та фрустрацією потреби у досягненнях (0,61,  $p < 0,0001$ ).

Цілі вдосконалення негативно пов'язані з фрустрацією потреби в досягненні (-0,24,  $p < 0,0001$ ), однак позитивно – зі страхом перевірки знань (0,34,  $p < 0,0001$ ).

Таблиця 2

### Факторна структура пунктів «Опитувальник цілей досягнення у навчанні»

Пункти	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. У навчанні для мене важливо показати кращі результати, ніж в інших учнів у моєму класі.	<b>0,808</b>	0,033	0,126
2. Мене турбує, що я не навчусь всього чого би міг навчитися в школі	0,016	<b>0,658</b>	0,143
3. У навчанні я хочу дізнатися якомога більше.	0,089	0,052	<b>0,809</b>
4. Я хочу уникнути поганих результатів у навчанні.	0,166	0,129	<b>0,598</b>
5. Для мене важливо продемонструвати більш високі результати в навчанні порівняно з іншими учнями в класі.	<b>0,800</b>	0,062	0,154
6. Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю.	0,030	<b>0,752</b>	0,053
8. Моя мета в навчанні – уникнути поганого виконання завдань.	0,337	0,110	<b>0,544</b>
9. Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів.	<b>0,819</b>	0,068	0,107
10. У навчанні мене часто турбує те, що я можу не встигнути дізнатися про те, що можливо.	0,066	<b>0,744</b>	0,130
12. Мене мотивує страх отримати погані оцінки в навчанні.	0,366	<b>0,460</b>	0,078
13. Мені важливо навчатися краще за моїх однокласників.	<b>0,776</b>	0,124	0,195
14. Мене турбує, що в школі я можу не впоратися з яким-небудь важким завданням.	0,222	<b>0,709</b>	0,043
15. Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо.	0,002	0,109	<b>0,860</b>
16. Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників.	<b>0,591</b>	0,333	0,023
Факторна вага	3,253	2,444	2,185
% поясненої дисперсії	0,232	0,175	0,156



Встановлено статистично не значущі зв'язки між загальним показником цілей навчання та мотивацією досягнення (-0,06,  $p > 0,05$ ), в той час як цілі переваги над однокласниками та цілі вдосконалення навчання корелюють із показниками мотивації досягнення (0,11 та 0,13,  $p < 0,05$ ). Сильна кореляція була виявлена тільки з показниками шкали цілей уникнення (-0,55,  $p < 0,0001$ ). Отже, цілі навчання не можуть бути пояснені через міру мотивації досягнення школярів, оскільки кожна дві з шкал опитувальника мають ознаки, що вказують як і на наявність прагнення до успіху, так і на прагнення уникнути невдачі. Шкала цілей уникнення вказує на страх невдачі у школярів.

Встановлено позитивний зв'язок між цілями вдосконалення навчання, цілями переваги над однокласниками та академічною успішністю школярів (0,53 і 0,49,  $p < 0,0001$  відповідно).

**Висновки.** У результаті перевірки моделі цілей навчальних досягнень відповідно до теорії Е. Еліота та Х. МакГрегора ми отримали несподівані результати, що

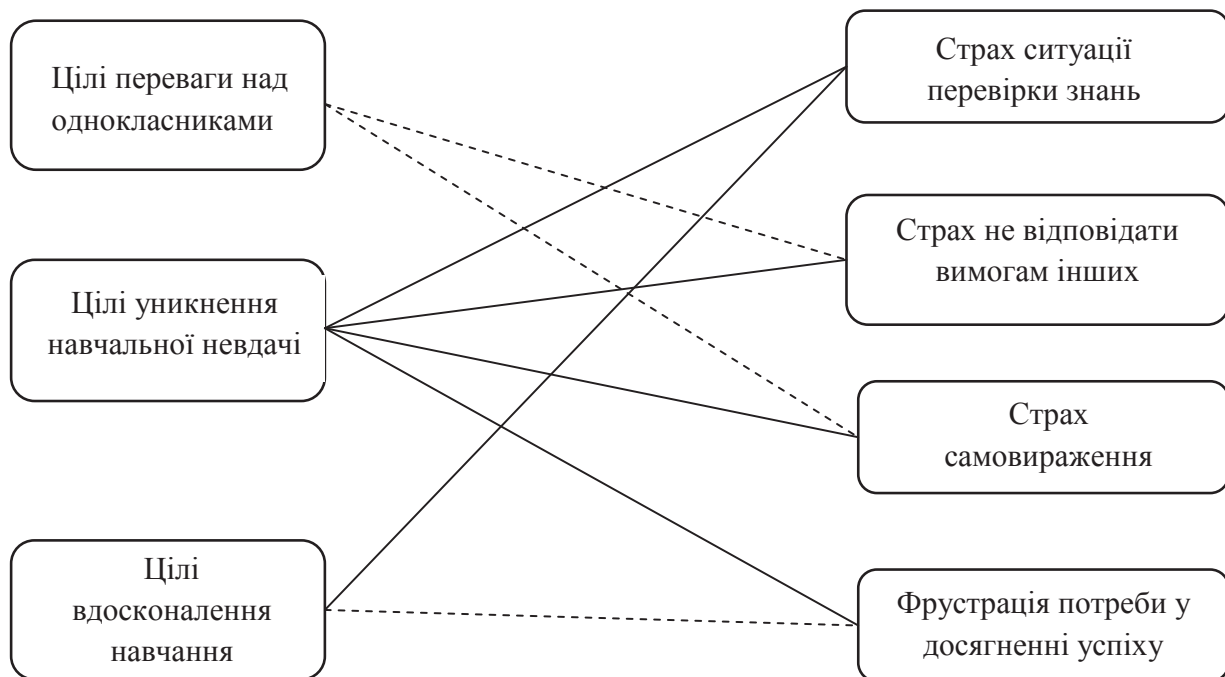
не відповідають гіпотезі про існування чотирьох основних цілей навчальних досягнень – цілей уникнення, результативного уникнення, досягнення (пізнання) і результативного досягнення. Емпірична перевірка та верифікація цієї моделі показала, що існують три основні цілі навчальної діяльності: 1) цілі уникнення навчальних невдач, що характеризується більшою навчальною тривожністю, страхом невдачі, нижчою академічною успішністю в школярів; 2) цілі вдосконалення навчання, що розкривається через мотивацію успіху та страх перевірки знань, високу академічну успішність школярів; 3) цілей переваги над однокласниками, яка взаємообумовлена відсутністю страху не відповідати вимогам, а також страху самовираження, високою академічною успішністю.

Адаптований опитувальник характеризується високою надійністю та валідністю і спрямований на визначення трьох провідних цілей навчальної діяльності – бути кращим або не гіршим за інших (цілі переваги над однокласниками), вдосконалювати свою навчальну майстерність і пізнавати та

Таблиця 3

**Описові статистики «Опитувальник цілей досягнення в навчанні»**

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Цілі переваги над однокласниками	15,52	5	25	5,37
Цілі уникнення навчальної невдачі	15,49	5	25	4,91
Цілі вдосконалення навчання	14,74	4	20	2,94



**Рис. 2. Кореляційні плеяди показників цілей навчальної діяльності та навчальної тривожності школярів (дискримінативна валідність)**



мати високі оцінки (цілі вдосконалення навчання), а також уникати навчальних невдач, поганих оцінок, ситуацій нерозуміння матеріалу (цілі уникнення навчальних невдач).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дисс. ...д. психол. н. 19.00.07 / Т.О. Гордеева. – М. : МГУ, 2013. – 444 с.
2. Кузнецов М.А. Эмоциональное отношение к учению у студентов с разными видами мотивационной регуляции деятельности / М.А. Кузнецов, Я.В. Козуб // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. – 2015. – Вип. 6. – С. 86.
3. Практическая психодиагностика. Методы и тесты : учеб пособие / [под ред. Д.Я. Райгородского]. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
4. Скворчевська Є.Л. Психологічні особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей : автореф. дис. ...19.00.07 / Є.Л. Скворчевська. – Харків : ХНПУ, 2005. – 19 с.
5. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
6. Фоменко К.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів / К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов // Проблеми сучасної психології: Збіник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка / За ред. С.Д. Максименка, Л.О. Онуфріє-

вої. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 582.

7. Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Мотиваційні фактори психічних станів студентів у різних умовах навчальної діяльності / К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Вип. 50. – X. : ХНПУ, 2015. – С. 278.
8. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Causal Dimension Scale II SRQ-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 45.
9. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // Educational Psychologist, 1999. – V. 34. – P. 169–189.
10. Elliot A.J., McGregor H.A. A 2 x 2 achievement goal framework // Journal of Personality and Social Psychology, 2001. – V. 80. – P. 501–519.
11. Harackiewicz J.M., Barron K.E., Tauer J.M., Elliot A.J. Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation // Journal of Educational Psychology, 2002. – V. 94(3). – P. 562–575.
12. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and achievement emotions: Testing of a model of their joint relations to academic performance // Journal of Educational Psychology, 2009. – V. 101. – P. 115–135.
13. Regner I., Escribe C., Dupeyrat C. Evidence of social comparison in mastery goals in natural academic settings // Journal of Educational Psychology, 2007. – V. 99. – P. 575–583.
14. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis // Psychological bulletin, 2012. – V. 138, 2. – P. 353–387.

Додаток

#### Кінцева версія опитувальника цілей досягнення в навчальній діяльності школярів основної школи

Інструкція: «Будь ласка, укажіть, наскільки кожне з тверджень відображає твою думку стосовно власної навчальної діяльності. Використовуй наступні варіанти відповідей: «Не згоден», «Скоріше не згоден», «Важко відповісти», «Скоріше згоден», «Згодний».

1. У навчанні для мене важливо показати кращі результати, ніж в інших учнів у моєму класі.
  2. Мене турбує, що я не навчусь всього чого би міг навчитися в школі.
  3. У навчанні я хочу дізнатися якомога більше.
  4. Я хочу уникнути поганих результатів у навчанні.
  5. Для мене важливо продемонструвати більш високі результати в навчанні порівняно з іншими учнями в класі.
  6. Іноді я боюся, що не зрозумію матеріал, який ретельно вивчаю.
  7. Моя мета в навчанні – уникнути поганого виконання завдань.
  8. Моя мета в навчанні – отримувати більш високі оцінки, ніж у більшості учнів.
  9. У навчанні мене часто турбує те, що я можу не встигнути дізнатися про те, що можливо.
  10. Мене мотивує страх отримати погані оцінки в навчанні.
  11. Мені важливо навчатися краще за моїх однокласників.
  12. Мене турбує, що в школі я можу не впоратися з яким-небудь важким завданням.
  13. Я дуже сильно хочу повністю зрозуміти і гарно знати той матеріал, який ми вивчаємо.
  14. Мене турбує те, щоб у навчанні не бути гіршим за інших своїх однокласників.
- Ключ:** Шкала цілей переваги над однокласниками – 1, 5, 8, 11, 14.  
Шкала цілей уникнення навчальної невдачі – 2, 6, 9, 10, 12.



Шкала цілей вдосконалення навчання – 3, 4, 7, 13.

Підраховується сума балів за номерами тверджень кожної зі шкал.

«Не згоден» – 1 бал, «Скоріше не згоден» – 2 бали, «Важко відповісти» – 3 бали, «Скоріше згоден» – 4 бали, «Згоден» – 5 балів.

<b>Рівень</b>	<b>Шкала цілей переваги над однокласниками</b>	<b>Шкала цілей уникнення навчальної невдачі</b>	<b>Шкала цілей вдосконалення навчання</b>
Низький	5 – 9	5 – 9	4 – 11
Середній	10 – 20	10 – 20	12 – 16
Високий	21 – 25	21 – 25	17 – 20



## СЕКЦІЯ 4. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9.019

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МЕТОДУ ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Д.М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО

Загурська Е.В., науковий кореспондент  
лабораторії психології обдарованості  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
Національної академії педагогічних наук України

У статті на основі теоретичного аналізу праць видатного українського літературознавця, дослідника психології літературної творчості та обдарованості Д.М. Овсянико-Куликовського висвітлено особливості його методології дослідження літературно обдарованої особистості, в основі якої лежить концептуальна ідея про існування двох типів художньої творчості: «спостережного» та «експериментального».

**Ключові слова:** психологія літературної обдарованості, метод спостереження, «експериментальний» метод, митець-спостерігач, митець-експериментатор, художній образ, творчі здібності письменника.

В статье на основе теоретического анализа работ выдающегося украинского литературоведа, исследователя психологии литературного творчества и одаренности Д.Н. Овсянико-Куликовского освещены особенности его методологии исследования литературно одаренной личности, в основе которой лежит концептуальная идея о существовании двух типов художественного творчества: наблюдательного и экспериментального.

**Ключевые слова:** психология литературной одаренности, метод наблюдения, «экспериментальный» метод, художник-наблюдатель, художник-экспериментатор, художественный образ, творческие способности писателя.

#### Zahurska E.V. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE CREATIVE METHOD OF LITERARY GIFTED PERSONALITY IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF D.M. OVSYANYKO-KULYKOVSKYI

In the article on the basis of the theoretical analysis of the works of prominent Ukrainian literary scholar, researcher of the psychology of literary creation and talent D.M. Ovsyaniko-Kulikovsky, features of his methodology of study of literary gifted personality, based on the conceptual idea of the existence of two types of artistic creativity: «observational» and «experimental».

**Key words:** psychology of literary giftedness, observation method, «experimental» method, artist-observer, artist-experimentalist, artistic image, creative ability of the writer.

**Постановка проблеми.** В основі методології Д.М. Овсянико-Куликовського (1853–1920) лежить концептуальна ідея про існування двох типів художньої творчості. Вперше дослідник висловив її у статті «Ідея нескінченного у позитивній науці та у реальному мистецтві» [6], потім більш послідовно виклав у статті «Спостережний і експериментальний методи у мистецтві» [10], а далі розробляв на конкретному матеріалі у книгах про І. Тургенєва, О. Пушкіна, М. Гоголя та інших письменників – «проблемних монографіях-дослідженнях особистості і творчості письменника у психологічному аспекті» [13, с. 38].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Психологічна спадщина Д.М. Овсянико-Куликовського у контексті психологічної думки кінця XIX – початку XXI століття є об'єктом наукових інтересів таких дослід-

ників, як В. Багацький, І. Вернудіна, Я. Голубородько, Я. Грицак, І. Гуржій, Л. Дабло, Ю. Кальницька, О. Ладиґа, А. Лискова, В. Сарбей, Л. Чувпило, В. Крутоус, В. Свищ тощо. Д.М. Овсянико-Куликовський не мав на меті цілісний та систематичний виклад теоретичних основ психології літературної творчості та обдарованості, тож дослідники зазвичай розглядають особливості його методу спостереження (рос. «наблюдательный») та «експериментального» методу у руслі інших теорій, розроблених у численних дослідженнях психології обдарованої особистості. Особливість методології визначного вченого ґрунтовно розглядав С. Сухих у праці «Психологічне літературознавство Д.М. Овсянико-Куликовського та 3 лекції з історії російського літературознавства» [13], проте здебільшого з літературознавчої позиції.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз особливостей методології Д.М. Овсянико-Куликовського.

2. Визначити спільні та відмінні позиції методу спостереження та «експериментального» методу.

3. Зазначити спільність поглядів Д.М. Овсянико-Куликовського та французького філософа-позитивіста, письменника і психолога І. Тена.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На думку Д.М. Овсянико-Куликовського, художніх методів стільки ж, скільки й митців, але це розмаїття можна звести до двох типів, двох основних форм художнього пізнання. Ці дві форми по суті ті самі, що й у науковому пізнанні: спостереження та дослід (експеримент). Митець або спостерігає дійсність та у своєму творі підбиває підсумок цих спостережень, або ставить своєрідні досліди (експерименти) над дійсністю, підкреслюючи певні, цікаві йому риси або грані, які у ній не виділяються, а у переважній більшості випадків сполучаються з іншими рисами або сторонами, що їх затуляють. Порівняно рідко обидва методи суміщаються рівною мірою в обдаруванні одного й того самого митця. У більшості випадків митці – або переважно спостерігачі, або переважно експериментатори.

На думку Ю.В. Манна, Д.М. Овсянико-Куликовського захопила ідея застосування до літературознавчих знань точних, майже природничо-наукових і математичних мірок: «Спочатку він випробував ці мірки у книзі про Гоголя і у статті про Чехова, потім узагальнив в окремій роботі «Спостережний і експериментальний методи у мистецтві» [3, с. 12].

Митець-спостерігач придивляється й дослухається до життя, намагаючись зрозуміти його; він прагне осягнути «людину у житті, узятому у певних межах місця й часу», і у своїх творах він не стільки відкриває та передає нам власне манеру бачити й чути життя і свій особистий мистецький дар відчувати людину, скільки, відкриваючи широку картину дійсності, «дає нам можливість за її допомогою, розвивати та вдосконалювати наше власне розуміння життя, наш власний дар відчувати людину та все людське» [7, с. 231-232]. Митець-спостерігач, досліджуючи людей та життя, прагне дати правдиве відтворення дійсності. У його творі життя зображене так, як воно є, не лише в образах типових та узагальнюючих, причому комбінація, постановка та розробка цих образів наштовху-

ють читача на такі думки та висновки, на які справжня дійсність не наштовхне. За творами митців-спостерігачів можна робити висновки про дійсність, яка у них зображена, і на них часом зручніше, ніж на фактах самого життя, обґрунтовується критика останнього.

У своїх дослідженнях обдарованих письменників, зокрема, у працях «Етюди про творчість І.С. Тургенева» [11] та «Л.М. Толстой як митець» [9] Д.М. Овсянико-Куликовський зазначає, що митці у своїх спостереженнях над дійсністю йдуть двома шляхами: перший шлях – «від себе», другий – «не від себе». Це положення розрізняє суб'єктивну творчість, що коріниться у довільній уяві та фантазії митця, та об'єктивну творчість, «породжену та контрольовану передусім авторською свідомістю» [1, с. 21]. Зазвичай одним митцям властивий переважно перший шлях, іншим – другий. Для позначення цих двох шляхів художнього спостереження вчений користується термінами «суб'єктивний» – для позначення напрямку «від себе», та «об'єктивний» – для іншого. Він зазначає, що для дослідження творчості митця необхідно первісно встановити, яким саме шляхом він йшов у своїх спостереженнях і що саме лежить в основі його найкращих творів: самоаналіз та спостереження натур, споріднених його власній, вивчення його найближчого середовища, де він виріс та виховувався, або ж спостереження чужого йому життя, вивчення натур та характерів, для розуміння яких одного лише самоспоглядання недостатньо.

Особливістю методу спостереження, за Д.М. Овсянико-Куликовським, різнобічний підбір рис персонажів, який здійснює письменник у процесі спостереження над дійсністю, особливістю експериментального – однобічний. Він зазначає, що, для того, аби зобразити Отелло, Гамлета або Онегіна, потрібно зробити вибір рис із дійсності та згрупувати їх, і цей вибір «відрізняється тією особливістю, що зроблений різнобічно, тобто образи наділені різними рисами, які змальовують їх з різних позицій: і з боку характеру, і з боку темпераменту, розуму, середовища і т. п.» [4, с. 208]. Художні образи, які належать до цього типу творчості, найповніше зображають ту дійсність, яка у них узагальнена.

На думку дослідника, відношення образу до дійсності може бути різноманітним (крайні межі – типи В. Шекспіра та О. Островського), але при цьому такі образи об'єднуються в одну велику групу. Особливості літературної творчості, у процесі якої продукуються саме такого роду



образи, можуть уподібнюватися «тій праці вченого, яка ґрунтується на всебічних спостереженнях явища, що вивчається, у тому вигляді, в якому воно існує у самій дійсності» [4, с. 209]. Митець-спостерігач прагне по можливості повно, правдиво та об'єктивно відтворити цю дійсність, уникаючи зумисного викривлення одних її сторін на користь інших. До такого роду митців дослідник відносить творчість О. Пушкіна (найяскравіші зразки – «Євгеній Онегін», «Капітанська донька»), І. Тургенева, М. Лермонтова («Герой нашого часу»), О. Островського, Л. Толстого (крім його тенденційних моралізуючих творів, що належать до творчості експериментальної, як, наприклад, «Крейцерова соната»), І. Гончарова, О. Писемського. Видається цікавим той факт, що дослідник у своєму визначенні психологічних особливостей «спостережного» мистецтва керується поглядами І. Тургенева, який зазначив необхідність повернення «пушкінського» елементу на противагу «гоголівському», розуміючи під першим творчість, що тягнє до якомога повнішого, всебічного правдивого зображення дійсності. Характерною саме для такого роду творчості, одним з найвизначніших представників якого і був І. Тургенев, є його позиція про прагнення безпристрасності і правди життя та необхідності розуміння законів його розвитку. Полемізуючи з письменником, Д.М. Овсяннико-Куликовський зазначає, що «важко уявити собі митця-спостерігача, для якого було б чужим це прагнення «безпристрасності та всебічної правди», і який не мав би певного «розуміння життя» та «його руху», принаймні, у тих межах часу і простору, якими окреслюються його спостереження» [7, с. 233]. Навпаки, на його думку, як без одного, так і без другого вповні можливий митець-експериментатор, навіть видатний, яким і був М. Гоголь. Вірніше буде сказати, що для митця-експериментатора прагнення безпристрасності та «всебічної правди» означало б, що він відмовляється від своїх дослідів. Якщо він розуміє життя епохи та її рух, то це, звісно, є для нього значною перевагою. Але це є у його творчості необхідністю лише у тому випадку, коли його художні досліді будуть спрямовані на пізнання прихованих, неявних у дійсності пружин, що рухають життя, на пошук ледь помітних симптомів нових явищ, на розкриття істинної природи та значення змін, що насуваються, але є неясними або не поміченими за звичного споглядання життя.

Д.М. Овсяннико-Куликовський зазначає, що дослід (експеримент), як у науці, так і у мистецтві, є різновидом спостереження.

Але на противагу науковому, дослід у мистецтві пов'язаний з певними особливостями обдарування митця. Кажучи так, учений має на увазі тих митців, для яких цей різновид творчості є покликанням.

За допомогою експериментального методу митець, відштовхуючись від спостережень над певними явищами, створює образ, в якому він штучно, подібно до вченого, що проводить дослід, усуває одні риси та посилює інші. Художні образи, створені таким чином, по суті відрізняються від образів, які Д.М. Овсяннико-Куликовський відносить до групи різнобічних підборів рис, і вони не можуть відноситися до дійсності так, як образи, отримані за допомогою методу спостереження. На противагу останнім, вони не відтворюють дійсність, узагальнюючи її, а, швидше, узагальнюють відомі сторони цієї дійсності, видозмінюючи у тому або іншому напрямку її природне вираження, створюючи штучні умови, завдяки яким «яскраво, опукло, сильно знаходиться у творові митця те, що у самому житті затемнено, заслонено, нейтралізовано і не видно або видно погано, і що побачити та зрозуміти необхідно» [4, с. 210]. Серед митців цього «однобічного типу творчості» – М. Гоголь, А. Чехов, М. Салтиков-Щедрін, Ф. Достоєвський, Г. Успенський тощо. Прикметним є те, що із зазначених митців саме художній дослід Ф. Достоєвського та світ його героїв притягували до себе вченого значно меншою мірою, ніж його ж письменницька публіцистика, де все висловлене пряміше та раціональніше.

Творчість, результатом якої є образи, що належать до другої групи, вчений порівнює з результатами науки, яка ґрунтується на досліді, адже «хімія, фізика досягає своїх відкриттів шляхом створення таких умов, яких у природі немає» [4, с. 209]. Так, зазначає Д.М. Овсяннико-Куликовський, дослід є різновидом спостереження, а творчість митців-експериментаторів ґрунтується на уважному спостереженні над життям. Проте, на його думку, якби у них не було готового матеріалу спостережень у творах митців-спостерігачів, вони не могли б творити повноцінно.

Митець-експериментатор, як зазначає вчений, штучно створює умови, при яких «все те дурне, потворне, огидне, душевно-дрібно проявляється чітко, яскраво, повно» [4, с. 211]. При цьому ніяких інструментів, на відміну від «фізиків та хіміків», він не має, його «дослідною лабораторією» є творча думка, нічим не прихована від читача. У творах митців-експериментаторів ми маємо не широку й різнобічну карти-

ну життя, а навмисний підбір певних рис, через що та грань життя, котру досліджує митець, проступає надзвичайно яскраво і чітко. Д.М. Овсянко-Куликовський зазначає, що «у нашому житті загалом чимало сторін, що вислизують від свідомості чи від правильної оцінки: ми погано усвідомлюємо, наприклад, ту масу вульгарності, глупоти, розумової та моральної темряви, яку розлито у нас та навколо нас» [5, с. 49].

Художні твори, що ґрунтуються суто на спостереженні, стають «документами», за якими можна досліджувати епоху. Тут прослідковується подібність з позицією французького філософа-позитивіста, письменника і психолога І. Тена, адже у культурно-історичному методі, який трактує літературу як відображення духу народу у різні етапи його історичного життя, головне місце належить документу епохи, а не художньому творові. Твори експериментального мистецтва (або «дослідного») для цієї мети або геть непридатні, або потребують ретельних роз'яснень, різноманітних обмежень та обумовлень.

У методології Д.М. Овсянко-Куликовського відображається його позиція щодо когнітивної та емоційної сфери обдарованої особистості, адже «девизом експерименту в мистецтві є «думати та страждати», девизом методу спостереження – «думати» [7, с. 144]. Намагаючись бути максимально об'єктивним, учений, тим не менш, відає перевагу методу спостереження. За його визначенням, він лежить в основі «психології спостережного мистецтва», метою якого є «пізнання людини, аналіз душі людської, розкриття психології взаємовідносин між людиною та суспільством, постановка та розробка моральних задач, пов'язаних з цим» [10, с. 116].

На нашу думку, його позиція пріоритетності цього методу, зокрема, полягає і у визначенні творчих здібностей письменника. Головною відмінністю досліджуваного (експерименту) від спостереження у мистецтві вчений вважав «освітлення художнього образу, яке саме життя не надало, а яке виходить з особливостей розуму, таланту та самої натури митця» [6, с. 71]. Д.М. Овсянко-Куликовський загалом наділяє митців, творчість яких вважає видатною, визначеннями «талант», «геній», «обдарування», між якими не проводить якісної різниці. Винятком цього є творчість А. Чехова, яка належить до експерименту і досліджується вченим у контексті «художнього таланту», «першорядного обдарування» і ніколи – у «геніальності». У контексті створення типології художніх образів дослідник зазначає, що герої А. Чехова великою мі-

рою типові для епохи та конкретної дійсності, але самі по собі не є завершеними типами. Це «зовсім не зменшує їх великого значення і свідчить про те, що вони є продуктом іншого художнього методу, іншого роду творчості» [6, с. 61]. На його думку, письменник ніколи не надає всебічної та детальної розробки типів та характеристик, які зображає. Він лише намічає декілька рис і потім висвітлює їх значною мірою за допомогою тонкого психологічного аналізу. У результаті виходить сильний та своєрідний художній ефект, «який не знайдемо в інших художників, окрім хіба що Мопсана, талант якого у багатьох відношеннях є близьким до таланту Чехова» [7, с. 464].

На нашу думку, в аналізі методу експерименту (досліджу) у мистецтві проявився внутрішній конфлікт самого Д.М. Овсянко-Куликовського – як дослідника психології творчості та як історика (сильніший антагонізм наявний в його позиції щодо норми та патології, проте це предмет окремого дослідження). Вказуючи на художні та психологічні особливості творчості письменників, яких він відносить до другої групи, він, проте, зазначає, що якби майбутній історик захотів зобразити Росію другої половини XIX ст., з одного боку, за М. Салтиковим-Щедриним, а з іншого – за Ф. Достоевським, то «вийшла би картина, яку б склали фігури «помпадурів» з «помпадуршами» на одному плані та психопатів з психопатками – на іншому» [7, с. 467]. Також, на його думку, не варто вивчати життя у всій його повноті і за творами А. Чехова, які є результатом своєрідного художнього досліджу цього «першорядного обдарування», який присвятив своє життя «важкому подвигу художнього вивчення сучасного йому життя» [7, с. 468].

Геніальним представником експериментального методу у мистецтві був, на думку Д.М. Овсянко-Куликовського, М. Гоголь. Учений зазначав, що саме при вивченні психологічних особливостей його творчості проявляється методологічна доцільність ідеї розподілу мистецтва на «спостережене» та «експериментальне» [8, с. 343]. Його особливе ставлення до М. Гоголя, на нашу думку, коріниться у ставленні письменника до мови та особливостях його власної художньої мови, про яку зазначають дослідники: «Лінгвістична програма М.В. Гоголя є системним утворенням, в якому все пов'язане й детерміноване» [12, с. 317], «...експерименти М. Гоголь проводить саме у царині літературної мови» [1, с. 118].

Д.М. Овсянко-Куликовський зауважує, що в експериментальному мистецтві (зокрема, у М. Гоголя та А. Чехова) виді-



ляються елементи ліризму, в яких «людська форма ідеї безкінечного знаходить своє образне та чарівливе вираження, яке є психологічно близьким до музичного» [6, с. 78]. Елементи ліризму також можна виділити і у «спостережному» мистецтві, зокрема, в «Євгенії Онєгіні» та «драматичних дослідях» О. Пушкіна.

С. Сухих зазначає, що всі критики Д.М. Овсяніко-Куликовського віддають данину тонкощам та глибині його досліджень у царині психології літературної творчості (зокрема, психологічних характеристик письменників), тобто тому, що було досягнуто ним не лише завдяки таланту вченого, але й свідомо виробленій та цілеспрямовано застосовуваній ним методиці, «яка, звісно, не може дати того, що хотіли би від неї прихильники інших методологій, проте дозволяє досягнути хоча би у дослідженнях певних об'єктів і з певної точки зору <...> таких результатів, які на основі інших методологій не досягаються» [13, с. 116]. Методологія дослідника містила загальні позиції, проте кожна обдарована особистість для Д.М. Овсяніко-Куликовського була унікальною, кожен окремих випадок був особливим, і це було основоположним для його поглядів на генезу літературно обдарованої особистості.

**Висновки з проведеного дослідження.** З наведеного вище можна зробити такі висновки.

1. Визначено, що, за Д.М. Овсяніко-Куликовським, особливістю методу спостереження є різнобічний підбір рис персонажів, який здійснює письменник у процесі спостереження над дійсністю; особливістю експериментального, відповідно, однобічною. «Спостережна» творчість буває або переважно суб'єктивною («від себе»), або переважно об'єктивною («не від себе»), або такою, в якій обидва напрямки суміщаються приблизно однаковою мірою.

2. Досліджено, що дослід (експеримент), як у науці, так і у мистецтві, є, за Д.М. Овсяніко-Куликовським, різновидом спостереження. Але на протигагу науковому, дослід у мистецтві пов'язаний з психологічними особливостями обдарування митця. Відправною точкою експериментальної творчості є не відтворення правдивої картини

дійсності, а видозмінення у тому або іншому напрямку її природнього вираження та узагальнення її сторін внаслідок створення штучних умов.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоус П.В. Психологія літературної творчості : [навч. посіб.] / П.В. Білоус. – К. : Академвидав, 2014. – 216 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Будагов Р.А. Толковые словари в национальной культуре народов / Р.А. Будагов. – М. : Издательство Московского университета, 1989. – 151 с.
3. Манн Ю. Овсяніко-Куликовський як літературознавець / Ю. Манн // Овсяніко-Куликовський Д. Н. Літературно-критическіе роботи : в 2 т. – М. : Художественная литература, 1989. – Т. 1. – С. 3-24.
4. Овсяніко-Куликовський Д.Н. Вопросы психологии творчества: Пушкин. Гейне. Гете. Чехов. К психологии мысли и творчества / Д.Н. Овсяніко-Куликовський. – 3-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 301 с. – (Из наследия мировой психологии).
5. Овсяніко-Куликовський Д.Н. Гоголь / Д.Н. Овсяніко-Куликовський // Собрание сочинений. – Т. 1. – СПб. : Издание И.Л. Овсяніко-Куликовской, 1912. – 197 с.
6. Овсяніко-Куликовський Д.Н. Идея бесконечного в положительной науке и в реальном искусстве / Д.Н. Овсяніко-Куликовський // Вопросы теории и психологии творчества / Изд.-составитель Б.А. Лезин. – Харьков, 1907. – С. 51–78.
7. Овсяніко-Куликовський Д.Н. Литературно-критические работы : в 2 т. / Д.Н. Овсяніко-Куликовський. – М. : Художественная литература, 1989. – Т. 1. – 542 с.
8. Овсяніко-Куликовський Д.Н. Литературно-критические работы : в 2 т. / Д.Н. Овсяніко-Куликовський. – М. : Художественная литература, 1989. – Т. 2. – 526 с.
9. Овсяніко-Куликовський Д.Н. Л.Н. Толстой как художник / Д.Н. Овсяніко-Куликовський. – Изд. 2, исправл. и доп. – СПб : Орион, 1905. – 274 с.
10. Овсяніко-Куликовський Д.Н. Наблюдательный и экспериментальный метод в искусстве / Д.Н. Овсяніко-Куликовський // Вопросы теории и психологии творчества / Изд.-составитель Б.А. Лезин. – Харьков, 1907. – С. 83-117.
11. Овсяніко-Куликовський Д.Н. Этюды о творчестве И.С. Тургенева / Д.Н. Овсяніко-Куликовський. – Изд. 2-е, дополн. и испр. – СПб : Орион, 1904. – 267 с.
12. Одекова Ф.Р. Понятия и термины как лингвистическая особенность художественных текстов Н.В. Гоголя – художника-экспериментатора / Ф.Р. Одекова // Язык. Текст. Дискурс, 2012. – № 10. – С. 316-320.
13. Сухих С.И. Психологическое литературоведение Д.Н. Овсяніко-Куликовского. Из лекций по истории русского литературоведения / С.И. Сухих. – Нижний Новгород : КиТиздат, 2001. – 120 с.



УДК 159.923.2:(81+82)(477.53)«18»

## ЛІТЕРАТУРНИЙ І МОВОЗНАВЧИЙ НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДУМКИ ПОЛТАВЩИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Шевчук В.В., к. психол. н.,  
старший викладач кафедри психології

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*

У статті проаналізовано розвиток психологічних ідей і думок у межах літературного та мовознавчого напрямків. Внесок у подальший розвиток психологічної думки зробили такі відомі вихідці з Полтавщини, як І. Котляревський, М. Гоголь, Панас Мирний, М. Максимович і О. Потебня.

**Ключові слова:** *психологія, особистість, психологічний аналіз, психолінгвістика.*

В статье проанализировано развитие психологических идей и мысли в пределах литературного и языковедческого направления. Вклад в дальнейшее развитие психологической мысли сделали такие известные выходцы из Полтавщины, как И. Котляревский, Н. Гоголь, Панас Мирный, М. Максимович и А. Потебня.

**Ключевые слова:** *психология, личность, психологический анализ, психолингвистика.*

Shevchuk V.V. LITERARY AND LINGUISTIC DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL THOUGHT OF THE POLTAVA REGION OF THE XIX CENTURY

The article analyzes the development of psychological ideas and thoughts within the limits of literary and linguistic directions. Contributions to the further development of psychological thought were made by such well-known immigrants from Poltava region as I. Kotlyarevsky, M. Gogol, Panas Mirny, M. Maksimovich and O. Potebnya.

**Key words:** *psychology, personality, psychological analysis, psycholinguistics.*

**Постановка проблеми.** Підвищення ролі та значення психологічної науки, зростання її суспільного авторитету висуває нові вимоги до досліджень у сфері її історії та визначення перспектив подальшого розвитку.

Потреба в осмисленні духовної спадщини зумовлює необхідність вивчення історії розвитку вітчизняної наукової думки. Вивчення історії психології є складовою частиною дослідницької діяльності, оскільки саме через призму минулого можна з'ясувати особливості сучасного стану даної науки, простежити тенденції її розвитку.

Подальший розвиток української психології унеможливується без переосмислення та узагальнення історичної спадщини вітчизняної психологічної думки та науки. Незважаючи на численну літературу, присвячену висвітленню історії психології, історія української психології залишає чимало невідомих сторінок, зокрема маловивченим чи взагалі невідомим залишається питання регіональної історії, впливу її на загальний розвиток психології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історії розвитку психології в окремих регіонах України присвячені праці Л. Акімової, І. Данилюка, О. Іванової, О. Матласевич, П. Пелеха, І. Пивоварчик, О. Чебикіна, О. Черкаської, С. Пухно, Ю. Рождественського, проте історія становлення і розвит-

ку психологічної науки на Полтавщині залишається недослідженою.

**Постановка завдання.** Мета – проаналізувати розвиток психологічних ідей і думок у межах літературного та мовознавчого напрямків.

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Літературний напрям у психологічній думці ХІХ ст. являє собою психологічний аналіз і характеристику героїв художніх творів, яку дають їм автори, та представлений І. Котляревським (1769–1838), М. Гоголем (1809–1852) та Панасом Мирним (1849–1923).

Котляревський І. П. народився у Полтаві; будучи наглядцем Будинку виховання дітей бідних дворян та попечителем Полтавського благодійно-лікувального закладу, відстоював гуманні методи впливу на особистість учня, цінував особистий приклад та авторитет вихователів, засуджував батьків, що недбало ставляться до виховання своїх дітей. Його твір «Енеїда» є видом сатирично-гумористичної літератури, в якому психологія особистості та етнічна психологія постають у характеристиках психологічного на індивідуальному, народному та загальнолюдському рівнях. Психічний світ виявляється у вчинках та емоційних переживаннях людини на сторінках твору. Піднесене знижується до буденного, а буденне підноситься до рівня класики, але рідної, домашньої. Такий непередбачуваний поворот здійснює



І. Котляревський, пробуджуючи нові форми свідомості в українському народі, закликаючи його чіткіше пізнати свою гідність, неповторність своїх рис, своєї душі. Різноманітна картина людських вчинків у цьому творі ніяк не вміщувалася в категоріальну мережу даної традиції, викликала до життя нові способи психологічного мислення, давала матеріал для психологічного узагальнення [15, с. 34].

Особистість, згідно з поглядами І. Котляревського, – це історична людина, яка переломила через призму власної індивідуальності весь етнічний та загальнолюдський досвід. Письменнику вдалося наблизитися до найглибших пластів психічного, показати їх тотожність у всіх людей та народів. Емпіричний матеріал, почерпнутий із спостережень за людиною, феноменологія психічного в культурно-історичному аспекті, запропоновані І. Котляревським, вимагали нових узагальнюючих психологічних теорій, науково-прикладних пошуків у сферах етнічної, історичної та загальної психології. ХІХ століття, культурний розвиток якого в Україні значною мірою залежав від творчого доробку даного основоположника нової літератури, відзначився особливим розквітом етнографії, етнопсихології, мовознавства, психолінгвістики, психології в цілому та філософії.

Велику увагу народним традиціям приділяв М.В. Гоголь, світ дитинства та юності якого був пов'язаний із Полтавщиною. Письменник народився в с. Великі Сорочинці [2, с. 5], але все своє дитинство провів у Василівці в родовому маєтку Гоголів-Яновських (сучасне м. Гоголево Шишацького р-ну Полтавської області).

Особистість М. Гоголя була настільки виразною, що навіть за уривчастими свідченнями сучасників нескладно відновити його психологічний портрет. Здатність проникати в психіку інших людей, артистизм, потреба знаходитися у центрі уваги, схильність до фантазій, розіграшів, містифікацій, приховування мотивів своїх вчинків якимись вигадками – всі ці риси письменника дозволяють віднести його до демонстративного психічного типу. Характерною рисою таких людей є здатність із надзвичайною легкістю витіснити в підсвідомість те, що не хотілося б пам'ятати. Як правило, особистість такого типу екстравертована, менше зайнята собою, легковажніше приймає рішення. М. Гоголь належав до тих рідкісних випадків, коли демонстративні якості психіки сполучалися із інтровертованістю [2, с. 120].

Однією з основоположних категорій світогляду й творчості М. Гоголя є «душа», що

являє собою характеристику людської особистості, центр її духовного світу, її ціннісних орієнтацій. Водночас «душа» в письменника – це первинний образ, який постійно виринає у творах та листах, а в «Страшній помсті» знаходимо її пряме змалювання – в сцені, де чаклун викликає душу пані Катерини. М. Гоголю належить психологічна думка про світ «мертвих душ» та «живих душ». На його думку, перший із них є своєрідним шифром, до якого необхідно знайти ключ, щоб досягнути світ живих [9]. Цей ключ потрібно шукати у власній душі.

Джерелом творчого натхнення М. Гоголя було реальне життя. Часто письменник звертається до народної творчості, яка відображає життя у всій повноті психологічних і політичних взаємовідносин. У творчості М. Гоголь прагне зрозуміти не лише себе, але через себе – оточуючих або через оточуючих – себе самого.

Головне питання для М. Гоголя – онтологічне. Він прагне з'ясувати долю тіла після смерті, що він і робить, досліджуючи метаморфози іноформи тіла: носа, портрета, шинелі, колоди карт [5, с. 84]. Людина в розумінні письменника народжується для результативної праці, для діяльності на благо, для служіння людству [9, с. 362].

У своїх романтичних творах і в творах, які являють собою вершину критичного реалізму в літературі першої половини ХІХ століття, М. Гоголь виступає як геніальний художник-психолог, що вражає високим мистецтвом художнього проникнення в суть людської душі, народного характеру. Будучи художником-новатором, письменник розширив можливості психологічного проникнення в людські характери. Письменник поглибив сферу психологічних спостережень, проник у такі таємниці людської душі, які дозволили йому з неабиякою художньою силою і виразністю описати всю багатолітність «раздроблених повсякденністю характеров». Але одночасно із цим М. Гоголь зумів розкрити справжнє душевне багатство, глибину почуттів і переживань, широкий розмах народних характерів у творах, присвячених народно-героїчній темі. Проте деякі критики та історики літератури заперечують психологічний аналіз у творчості Гоголя. Так, наприклад, Г. Гуковський зазначає, що Гоголю взагалі не притаманні психологічні аналізи [3], Ф. Канунова пише: «Гоголь ніколи не займався скрупульозним психологічним аналізом, детальним дослідженням почуттів своїх героїв, але це не означає, що письменник не розкривав їх внутрішнього світу» [11, с. 107]. Тут же виникає суперечність, як можна розкрити внутрішній світ

героя, не використовуючи психологічний аналіз. У діалогах сатиричних персонажів зустрічаються елементи «простої мови». Це дозволяє поглибити психологічну характеристику героїв. Відтворенню духовного світу своїх героїв письменник приділяв велику увагу. Сам він неодноразово відмічав свою здатність «вгадувати» людину. «От малых лет, – пише М. Гоголь, – была во мне страсть замечать за человеком, ловить душу его в малейших чертах и движениях его, которые пропускаются без внимания людьми» [11, с. 108]. Сам М. Гоголь в «Авторській сповіді» писав: «В самых ранних суждениях моих о людях находили умение замечать те особенности, которые ускользают от внимания других людей, как крупные, так и мелкие и смешные. Говорили, что я умею не что передразнить, а угадать человека, то есть угадать, что он должен в таких случаях сказать...» [6]. Письменник свій метод психологічного аналізу називав «наукою випитування».

Досліджуючи психологію людини, спрямування її волі, інтелекту та почуттів, письменник ставив своєю метою прослідкувати, якою людина вийшла із рук природи, якою потім стала і що саме зробило її такою. На своєму неперевершеному художньому матеріалі письменник досліджував не лише конкретні питання, а й заклав основи для майбутньої художньої психології.

Панас Мирний (Панас Якович Рудченко) народився в м. Миргород на Полтавщині. На формування його світогляду мали вплив твори І. Котляревського та М. Гоголя. Письменник був майстром реалістичного психологічного аналізу та автором перших в українській літературі соціально-психологічних романів – «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» та «Повія» [10]. У першому з них життя та боротьба українського селянства проти соціального гноблення напередодні та під час реформи 1861 р. подається через розкриття психології головного героя – Чіпки Варениченка, його думок, прагнень і переживань. Композиція роману покликана розкрити соціально-психологічні мотиви протесту селянства, показати причини того, чому розумна, енергійна, здібна людина стає на шлях розбою. Трагедія людської особистості відтворена і в образі матері головного героя – Мотрі. Із психологічною переконливістю вмотивовано останній крок жінки. Вона була готова віддати заради сина все. Та, не витримавши страшних випробувань, викриває його злочин. Так, образ матері-мучениці набувають символічного звучання: це сама справедливість, саме людське сумління карали і злочин, і злочинця, ким би він не був. Такий поворот

у розвитку образу цієї трагічної особистості засвідчує неминучість перемоги добра над злом як однієї з етичних засад українського народу.

У романі «Повія» автор переконливо розкриває найпотаємніші прояви душевного життя героїв, показуючи їх складний і різноманітний внутрішній світ в усіх його деталях, переходить від одного душевного стану до іншого, взаємозв'язків психічних процесів, які зумовлені соціальним буттям. Панас Мирний відтворює людські почуття в процесі руху, розвитку, в повсякденній життєвій безпосередності. Отже, висока майстерність розкриття психології у великій мірі сприяє змалюванню повноцінних людських характерів.

Таким чином, внутрішня масштабність роману, його проникливий психологізм, філософічність дають підстави стверджувати про появу в українській прозі нового типу епічного полотна, відмінного багатьма жанровими якостями від зразків, створених не тільки раніше, а й одночасно з ним.

Мовознавчий напрямок у психологічних ідеях XIX століття репрезентований М. Максимовичем (1804–1873) та О. Потебнею (1835–1891). Уродженець хутору Лемківщина Золотоніського повіту Полтавської губернії (зараз с. Богуславець Черкаської області) [1] М. Максимович вважав, що «людина піднесена над усіма земними творіннями своєю розумною й безсмертною душею» [8, с. 193]. У зв'язку з високим своїм походженням вона отримала в спадок вільну й творчу діяльність. Він вважає, що «душа людська має три головні способи виражати своє внутрішнє, особисте життя». Першим способом, за допомогою якого душа здатна виразити себе є образи, відповідні просторові форми. «Образи ці двох родів: або вони тілесні (пластичні), що наповнюють простір речовинністю своєю (за подобою буття тілесно-земного), визначувані опуклостями й западинами, відчутні для зору та дотику; такими є витвори мистецтва; або є образи бувають безтілесні (оптичні), тільки видимі у просторі, в яких замість важкої, речовинної маси – світло, тіні та кольори; такими є мальовничі витвори живопису» [8, с. 194].

Другий спосіб вираження душі – звук, який створює музичне панно внутрішніх переживань душі. Звукові виражальні засоби душі надає людині музика. «Відбувається у просторі тільки невидимим порухом повітря, радше здійснюється в часі, відчутний на вухо: це звуки, що ними володіє музика» [8, с. 194]. Характеризуючи вищезазначені способи, М. Максимович відзначає їх здатність глибоко проникати



в душу: «Кожним із цих двох способів людина вже виразила багато таємниць душі своєї, й Генії здобули ними собі безсмертну славу» [8, с. 194], але одночасно показує їх односторонність і нездатність до кінця розкрити повноту душевних переживань. Звуки музики не завжди можуть бути зрозумілими людській свідомості та розворушити її уяву. Окрім того, є третій спосіб вираження душі, який усуває односторонність двох попередніх, являє собою слово. Воно має звукові характеристики, воно сприймається на слух, передається за допомогою повітряних коливань. Маючи смислову визначеність і матеріальну основу, воно одночасно діє на сприйняття людини як музичний звук і певний образ. «Найпритаманніший, найповніший, безпосередній і найближчий душі спосіб її вираження, слово малює образи звуками» [8, с. 197].

М. Максимович вважав народну творчість вродженою властивістю та витвором духу людського. Його збірки «Малоросійські пісні» та «Дні та місяці українського селянина», розкривають багатство української народної поезії, стихію народного самопізнання, власне ставлення вченого до історичних подій, до сучасності. У його збірках знайшли відображення думки, настрої народу. Дослідник переконаний, що українські пісні дають широку, правдиву картину історичного буття народу. Творчість народу завжди пов'язана з його життям, побутом і звичаями: «Народність найкраще виражається в пісні, де звучить душа, яка рухається почуттями. Слов'янські пісні особливо витончені. Ця витонченість може слугувати доказом, що поезія є вродженою якістю людського духу» [7, с. 346].

Дану тенденцію, яка започаткувала сучасні уявлення про специфіку словесного художнього образу та психології художньої творчості, продовжував О. Потебня [4]. Ідеї мовознавця-філософа, фольклориста, теоретика літератури, етнографа, дослідника поетики, психолога XIX ст., засновника Харківської лінгвістичної школи лежать в основі сучасних уявлень про специфіку словесного художнього образу та психології художньої творчості. Вчений у своїй автобіографії писав: «Народився на хуторі біля річки Маніва в Роменському повіті Полтавської губернії 10 вересня 1835 року» [14, с. 49].

Стосовно психології О. Потебня висловлював таку думку: «Це наука дуже нова, важка, щоб сказати що-небудь певне. Ми обмежуємося термінами, словами, які заміняють дослідження» [15, с. 99]. Зближення мовознавства і психології прослідковується в науковій спадщині вченого.

Одним із фундаментальних положень О. Потебні є ідея про те, що мова – особлива форма людської діяльності. Вона не лише система прийомів пізнання, як і пізнання не відокремлене від інших сторін людського життя. Те, що пізнається, впливає на нас естетично та морально. Під час утворення слова та в процесі мовлення і розуміння уже одержане враження зазнає змін, ніби повторно сприймається, тобто апперципується [13, с. 79]. Стосовно слова в О. Потебні є певні розбіжності. З одного боку, «слово в однаковій мірі належить і мовцеві, і слухачеві, а тому значення його полягає не в тому, що воно має певний смисл для мовця, а в тому, що воно здатне мати смисл взагалі». З іншого боку, «за допомогою слова мовець не повідомляє свої думки іншому, а тільки сприяє пробудженню його власної думки і пізнанню його внутрішнього світу» [4]. Слово має народний, наблизений зміст, ознаку, завдяки якій воно є засобом спілкування і взаєморозуміння; окрім того, є особисте, об'єктивне значення, що відображає множину ознак, різних за якістю і кількістю та пов'язане з особистим досягненням думки мовця. Перший зміст слова – форма, в якій свідомості уявляється зміст думки. Коли виключити другий суб'єктивний зміст, то в слові залишиться тільки звук, зовнішня форма і етимологічне значення (внутрішня форма). Внутрішня форма слова – відношення змісту думки до свідомості: вона показує, як уявляється людині її власна думка. Слово об'єктивує думку, служить тією справою, без якої неможливе самопізнання. «Сила людської думки не в тому, що слово викликає у свідомості колишні сприймання, а в тому, як воно заставляє людину користуватися скарбами свого минулого» [13, с. 97]. Таким скарбом для вченого була народна творчість, яку він розглядав як прояв народної психології, що повинна пояснити людину, виходячи із соціально-психологічних характеристик. Потебня розрізняє народну та індивідуальну психологію. Перша мислиться ним як народження другої, і одна й інша вивчають процеси, притаманні індивіду, хоча властивості національної культури як цілісності та властивості індивідів не тотожні. Це означає, що дух живе тільки в індивідах і не має існування за їх межами, тому народна психологія повинна вивчати ті ж процеси, що й індивідуальна. Таким чином, мова є само-свідомістю, світоглядом і логікою, духом народу. Мова виступає одиницею психіки. Вона передує вищим психічним утворенням, а психічні процеси завжди включені в мову. Між людиною і світом повстає мов-

ний шар, через який вона його переживає і яким не може зігнорувати. Така роль мови перетворює пізнання на дуже складний процес, що включає в себе як інтелектуальний (поетичний), так і бажаний (практичний) виміри. Мова дає людині змогу проникнути в цю дійсність, орієнтуватися в ній та пізнавати її. У силу цього дозволяє людині глибше орієнтуватися в самій собі, усвідомлювати свої фізичні стани, думки, почуття, прагнення. Звідси за асоціацією зі словами своїх та чужих дій, окремих психічних станів і полягає найперший, початковий етап пізнання людиною самої себе, перша стадія в розвитку національного самоусвідомлення. Наступна стадія, на думку вченого, – формування самоусвідомлення особистості, пов'язане з розвинутою мовою, що виражається в здатності спілкуватися з іншими людьми. Психологічна природа зв'язку людини з етносередовищем визначається зв'язком, що встановлюється через мову. З найбільшою силою національна своєрідність виявляється в мисленні і творчості талановитих людей – учених, письменників, поетів, художників, музикантів. У психологічному розумінні геній завжди глибоко національний. У працях О. Потебні особливе місце має питання розвитку свідомості та самосвідомості. Етнічна свідомість, як і самосвідомість, не вроджені у людини. Розвиток психіки індивіда починається з неясних, злитих, безвідносних переживань, у яких спочатку немає поділу на «Я» і «Не-я».

Фізер І., вивчаючи психолінгвістичну теорію Потебні, зводить її до таких десяти визначень: мова й поетичне мистецтво генетично споріднені; мова й поезія мають триєдину структуру; внутрішня форма мови й образи в поезії мають генеративну силу; основна функція поезії – пізнання; естетичне сприймання швидше продуктивне, ніж репродуктивне; поезія й проза (точні й гуманітарні науки) взаємодоповнюють; жанрова таксономія довільна й виконує тільки евристичну функцію; поетичне сприйняття й переосмислення є переважно етноцентричним; поетичні знаки і їхнє значення, як правило, асиметричні; в читанні, інтерпретації й естетичному досвіді наявні міф, поезія і наука [16]. Теорія О. Потебні витримала випробування часом і зберегла свою значимість. Багато з визначень вченого лишаться переконливими й донині, і як такі вони заслуговують на пильну увагу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Психологічна наука впродовж XIX століття функціонувала в лоні теології, філософії, літератури та мовознавства. Літературний напрям розширив сферу пси-

хологічних спостережень, проник у таємниці людської душі, які дозволили художньо описати багатолітність людських долей і характерів. Психологічна майстерність авторів полягає в описі характерів, у розкритті глибинних психологічних процесів у значній мірі визначила подальший розвиток психологічного напрямку в літературі критичного реалізму. Мовознавчий напрям сприяв розвитку теорії про творчість як прояв народної психології, а це започаткувало сучасні уявлення про особливості словесного художнього образу та психології художньої творчості й сприяло науковому обґрунтуванню психолінгвістичної теорії. Виділення вищезазначених напрямів в еволюції психологічної думки Полтавського регіону має досить умовний характер, оскільки вони взаємопов'язані між собою, детермінуючи один одного.

**Перспективою подальших досліджень** є питання щодо розвитку психології як науки на Полтавщині (В. Вернадський, О. Лазурський, О. Щербина, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Д. Ельконін, Д. Арановська-Дубовіс, Т. Гавакова, Л. Проколієнко, Ю. Гільбух, В. Моргун, К. Седих тощо).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко Н.І. Михайло Максимович – навіки з рідним краєм / Н.І. Бойко. – Черкаси : Брама, 2004. – 246 с.
2. Вересаев В.В. Гоголь в жизни : Систематический свод подлинных свидетельств современников / В.В. Вересаев. – Х. : Прапор, 1990. – 680 с.
3. Гуковский Г.А. Реализм Гоголя / Г.А. Гуковский. – М.–Л. : Художественная литература, 1959. – 530 с.
4. Зайченко Н.І. Науково-просвітницька спадщина О.О. Потебні: [монографія] / Н.І. Зайченко – Чернігів : Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці, 2008. – 170 с.
5. Карасев Л.В. Гоголь и онтологический вопрос / Л.В. Карасев // Вопросы философии. – 1993. – № 8. – С. 84–96.
6. М'ясоїд П.А. Гоголь: життя на перетині культур / П.А. М'ясоїд // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – № 5–6. – С. 124–149.
7. Максимович М.О. Вибрані твори / М.О. Максимович. – К. : Либідь, 2004. – 360 с.
8. Максимович М.О. Про значення та походження слова / М.О. Максимович // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – № 1–2. – С. 193–200.
9. Манн Ю.В. В поисках живой души: «Мертве души». Писатель – критика – читатель / Ю.В. Манн. – М. : Книга, 1984. – 415 с.
10. Мирний Панас. Вибрані твори / Панас Мирний. – К. : Дніпро, 1974. – 560 с.
11. Николаев Д.П. Сатира Гоголя / Д.П. Николаев. – М. : Художественная литература, 1984. – 367 с.



12. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.
13. Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М. : Правда, 1989. – 622 с.
14. Потебня О.О. Мова. Національність. Денаціоналізація / О.О. Потебня. – Нью-Йорк : Українська вільна АН у США, 1992. – 155 с.
15. Роменець В.А. Художні антецеденти психологічного самопізнання народу: «Енеїда» І.П. Котляревського / В.А. Роменець // Проблеми соціальної психології. – К. : Либідь, 1992. – Вип. 2. – С. 32–38.
16. Фізер І. Психолінгвістична теорія літератури О. Потебні / І. Фізер. – К. : Академія, 1993. – 112 с.

## СЕКЦІЯ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.96+615.851]-053.2

**КОМПЛЕКСНА МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ  
В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАПРУЖЕННЯ**Кабанцева А.В., к. психол. н.,  
старший науковий співробітник*ДЗ «Науково-практичний медичний реабілітаційно-діагностичний центр  
Міністерства охорони здоров'я України»*

У статті порушується актуальна проблема сьогодення, а саме організація комплексної медико-психологічної допомоги дітям, які проживають в умовах соціально-психологічного напруження. Подано матеріали дослідження психоемоційного стану дітей дошкільного віку Сходу України та запропонована технологія надання відповідної допомоги зазначеній категорії осіб за «системним колом». Акцент робиться на взаємодії педагогів, практичних психологів закладів освіти, фахівців установ охорони здоров'я, батьків з метою зміцнення й відновлення психологічного благополуччя, психічного та соматичного здоров'я дітей.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, психодіагностика, соціально-психологічне напруження, медико-психолого-педагогічна допомога, «системне коло».

В статье поднимается актуальная проблема сегодняшнего дня, а именно организация комплексной медико-психологической помощи детям, проживающим в условиях социально-психологического напряжения. Представлены материалы исследования психоэмоционального состояния детей Востока Украины и предложена технология оказания соответствующей помощи данной категории лиц по «системному кругу». Акцент сделан на взаимодействии педагогов, практических психологов учреждений образования и охраны здоровья, родителей с целью укрепления и восстановления психологического благополучия, психического и соматического здоровья детей.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, психодиагностика, социально-психологическое напряжение, медико-психологическая помощь, «системный круг».

Kabantseva A.V. COMPLEX MEDICO-PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR CHILDREN IN STRAIN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS

Actual problem of medico-social assistance for children in strain social and psychological conditions has been considered in the article. Various psychoemotional states of pre-school-age children who live in Eastern Ukraine have been described, new technology of medical assistance for such young patients has been offered according to our unique “systematic circle” approach. The cooperation necessity for teaching employees, education institution workers, practical psychologists, medical specialists and parents to straighten and renew children’s psychological weightiness and their somatic well-being has been emphasized.

**Key words:** pre-school-age children, psychodiagnostics, strain social and psychological conditions, medical psychological pedagogical assistance, and “systematic circle”.

**Постановка проблеми.** Під час посилення соціального та психологічного напруження, особливо в періоди локальних воєн і збройних конфліктів, які часто виникають у різних регіонах світу (Афганістан, Беслан, Ізраїль, Іран, Ірак, Сирія, Сомалі, Судан, Україна, Чечня), дітям доводиться зазнавати дуже важких випробувань: чути звуки зброї, бути свідками жертв і людських трагедій, змінювати місце проживання, руйнувати звичний уклад мирного життя. Усе це позначається на їхньому психоемоційному стані, поряд із цим під загрозою знаходиться благополуччя соматичного та психічного здоров'я.

З вищезазначеного випливає, що організація комплексної допомоги дітям, які

проживають в умовах соціально-психологічного напруження, є актуальною проблемою сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженнях К.А. Ідрісов зазначає, що вже виросло ціле покоління дітей, які не бачили нормальне, щасливе дитинство. Замість цього, вони ховалися від війни, виживали в таборах біженців, стояли в чергах за гуманітарною допомогою [1].

Війна – це травматична епідемія. При цьому йдеться не тільки про тілесні травми, а насамперед про душевні страждання, наслідки яких можуть бути настільки ж руйнівними, як і наслідки ран фізичних. Спектр цих наслідків широкий: від відносно легких порушень адаптації до клінічно вираже-



них посттравматичних стресових розладів і тяжких депресій [2]. Ці зміни можуть перейти у відстрочені наслідки посттравматичних стресових розладів і мати негативний вплив на подальше життя дитини.

Під час Чеченської війни навіть нефахівці помічали, як відрізняються діти, які виїхали з Чечні на самому початку війни, від тих, хто залишав республіку вже в розпалі бойових дій. Перших удалося вберегти від важких психотравматичних ситуацій. Вони зберегли здатність до ігор, до спілкування, до пізнавальної діяльності. А другі – скуті, дратівливі, образливі, агресивні. У них розосереджена увага, ослаблена пам'ять, низька здатність до адаптації, їм важче вчитися, жити, причому не тільки в колективі однолітків, а й удома, в колі близьких [3].

Згідно з офіційною статистикою, кількість дітей і підлітків до 18 років, що проживають у Чечні, становить 291,000 осіб. В Інгушетії цей показник зафіксований на рівні 40,894 осіб, більшість яких біженці. Усім їм довелося пройти через вісім років протистоянь і насильства [3].

У дітей, які пережили війну в Беслані, зазначені скарги на страхи, порушення сну, нічні кошмари. Батьки описували такі вияви, як відмова від їжі, порушення поведінки, боязнь залишатися на самоті, боязнь гучних звуків. Багато дітей скаржилися на те, що їх переслідують картини, які відтворюють окремі пережиті епізоди (флешбек). Деякі батьки відзначали у своїх дітей появу підвищеної агресивності, зокрема у взаєминах братів/сестер. Дані спостережень та експрес-діагностики свідчили про різко підвищений рівень тривоги, уникнення контактів з оточуючими, про наявність у багатьох дітей, які постраждали в результаті терористичного акту, загальмованості (аж до ступору й тотального мутизму), депресивного стану, найбільш вираженого у випадках загибелі кого-небудь із рідних і близьких. У багатьох дітей зазначалося хаотичне, нецілеспрямована поведінка [4].

Жорстокий теракт 1 вересня 2004 року в м. Беслані, в результаті якого захоплено, піддано насильству, стресу, фізичному виснаженню понад 1100 осіб. У цих дітей відзначена висока виразність головних симптомокомплексів посттравматичного стресового розладу. Частота симптомів гострого стресового розладу така: 90,7% – симптомокомплекс «Вторгнення», 79,5% – «Уникнення», 77,3% – «Підвищене збудження» [4].

Через збройний конфлікт на Сході України більше ніж два мільйони осіб переміщені всередині країни, а багато сімей втратили свої доходи. За даними Дитячого

фонду ООН (ЮНІСЕФ), ця надзвичайна ситуація – криза, залишила невитравний слід у житті тисячі дітей. Кожна четверта дитина в Донецькій і Луганській областях, тобто більше ніж 200 тисяч дітей, потребує термінової медико-психологічної допомоги [6].

**Постановка завдання.** Мета статті – оцінити психоемоційний стан дітей Сходу України та запропонувати технологію комплексної медико-психологічної допомоги.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За період проведення антитерористичної операції на Сході України працівниками державного закладу «Науково-практичний медичний реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України» (далі – Центр) проведено дослідження психоемоційного стану дітей дошкільного віку за сформованим психодіагностичним комплексом. У дослідженні взяли участь 180 дітей віком 5–7 років.

За результатами дослідження встановлено, що в 98 дітей (54,4%) – висока тривожність, 78 осіб (43,9%) мають потребу в захисті, у 68 дітей (37,8%) відмічається наявність імпульсивності, агресія зафіксована в 58 осіб (32,2%), низький рівень самооцінки діагностовано в 34 дітей (18,9%).

Як відомо, у дітей 5–7 років наявні певні страхи, як-от: медичні, страх тварин, темряви. Під час діагностики фобій (рис. 1) уперше визначено страх війни (48,9%), який не є природним для цієї вікової категорії. Актуальним у дослідженні став той факт, що понад половину респондентів мають полігамність страхів (102 дітей – 56,7%).

Таблиця 1  
**Страхи дітей Сходу України**

Види страхів	Кількість осіб	%
Фізична шкода	124	68,9
Медичні	105	58,3
Соціальні	94	52,2
Страх тварин	92	51,1
Війни	88	48,9
Темряви	88	48,9
Просторові	67	37,2

Під час проведення психодіагностичного дослідження визначено 2 дітей (1,1%), які мали психосоматичні та соматичні вияви. Ці діти отримали комплексну медико-психологічну допомогу за запропонованою технологією, а саме за «системним колом».

Ураховуючи той факт, що більшість часу дитина дошкільного віку проводить у дошкільному закладі та, як показують результати дослідження, емоційні порушення можуть бути різного ступеня важкості й різного роду наслідків, організація допомоги



цим дітям повинна бути єдиною, будуватися спільно різними фахівцями та відбуватися в системі «педагог-психолог-лікар-батьки».

Організація роботи в такій системі дасть можливість впливати й відновлювати соматичний, психічний і поведінковий рівні дитячого організму. Тому першочерговим є визначення медико-психолого-педагогічних підходів, які дали б змогу створити найефективнішу систему надання якісної допомоги дітям дошкільного віку. З огляду на той факт, що іноді наслідки психотравматичної ситуації для дитячого контингенту можуть вимагати довгострокового відновлення, запропоновані й надалі реалізовані заходи медико-психолого-педагогічної допомоги будуть не тільки міждисциплінарними, які враховують індивідуальні характеристики, актуальний стан і поведінку кожної дитини, а й матимуть лонгїтюдну дію впливу.

Професійний діалог, співпраця і взаєморозуміння – це та основа інтеграції, на якій має будуватися взаємодія суб'єктів психологічно-педагогічної й медичної діяльності (рис. 1). Без цього неможливо досягти повноцінного успіху в здоровій соціалізації дітей і вирішення наявних проблем.

Інтеграція запропонованої системи об'єднує загальні цілі, організацію комплексної медико-психологічної допомоги так, щоб педагоги, психологи, лікарі та батьки максимально реалізували свій потенціал на загальне благо – зміцнення й відновлення психічного та соматичного здоров'я дітей.

Взаємодія педагогів, практичних психологів, лікарів і батьків зумовлена такими обставинами:

- єдиним об'єктом (суб'єктом – дитиною);

- можливістю всебічного вивчення дитини й координації впливів на її розвиток (на рівнях дошкільного закладу, установи охорони здоров'я);

- необхідністю узгодженості дій спеціалістів, фахівців і батьків;

- можливістю об'єднання зусиль педагогів, практичних психологів, лікарів і сім'ї у вирішенні проблем дитини;

- можливістю взаємного інтелектуального збагачення сімей, педагогічного колективу, кожного учасника взаємодії.

Вищим рівнем інтеграції педагогів, практичних психологів, лікарів і батьків є співпраця, яка характеризується такими показниками:

• взаємопізнання – об'єктивність знання особистісних особливостей дитини, її кращих сторін, інтересів, захоплень, наявних проблем;

• взаєморозуміння – розуміння спільної мети взаємодії, спільність і єдність завдань, що стоять перед педагогами, практичними психологами, лікарями та батьками; розуміння труднощів і мотивів поведінки в різних ситуаціях, адекватність оцінок і самооцінок; збіг установок на спільну діяльність;

• взаємини – вияв такту, уваги до думки і пропозицій одне одного; емоційна готовність до спільної діяльності, задоволеність її результатами; здійснення постійних контактів, активність участі в спільній діяльності; ініціатива в установленні різних контактів, що йде з кожної зі сторін; координація дій на основі взаємного сприяння, узгодженість;

• взаємовплив – здатність доходити згоди щодо суперечних питань; урахування участі один одного під час організації роботи; дієвість обґрунтованих і коректних за формою зауважень.

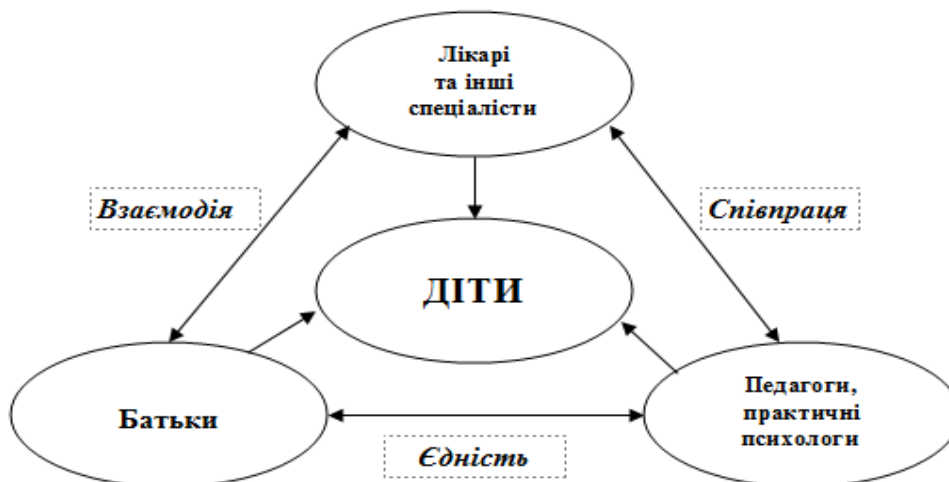


Рис. 1. Схема інтеграції системи «педагог-психолог-лікар-батьки»



Результатом інтеграції стає сумісність усіх суб'єктів один із одним у спілкуванні й діяльності.

Сполучною ланкою між дитиною та батьками є вихователь, який здійснює управління взаємодії. Цей принцип означає:

- вивчення стану, відстеження результатів взаємодії батьків і дітей у сім'ї;
- визначення труднощів, проблем взаємодії в сім'ях і відбір адекватних засобів їх регулювання;
- виявлення, вивчення й узагальнення передового досвіду взаємодії дітей і батьків у сім'ї;
- пропаганда позитивного досвіду взаємодії в сім'ї батьків і дітей;
- створення сприятливої атмосфери, обстановки для встановлення контактів під час організації спільної діяльності;
- надання методичної допомоги батькам у розвитку взаємодії в сім'ї;
- стимулювання взаємодії дорослих і дітей у сім'ї.

Кожен фахівець своєї ланки психолого-медико-педагогічної системи бере на себе організацію конкретної роботи відповідно до своїх можливостей і кваліфікаційних засад.

Спільна діяльність підвищує якість допомоги й інтерес до кожного випадку, розвиває мотивацію та формує сприятливі взаємини між фахівцями.

Реалізація запропонованої комплексної медико-психологічної допомоги (психолого-медико-педагогічна технологія) відповідає певній етапності дій.

#### 1 етап «Діагностичний».

Виконавці: вихователь, практичний психолог освітньої установи, батьки.

Завдання: діагностика й виявлення психоемоційних проблем та індивідуальних особливостей дитини; формулювання психолого-педагогічної проблеми.

Діагностика починається з того часу, як дитина почала відвідувати дитячий садок. Перша кваліфікована особа, яка це виконує, є вихователь, але тільки в ролі спостерігача. За допомогою спостереження та під час звичайного соціального спілкування педагог звертає увагу на поведінку, емоційні реакції, індивідуальні особливості дитини, які можуть призвести до порушення балансу психоемоційного стану дитини. Після цього вихователь інформує практичного психолога освіти, який, у свою чергу, проводить психодіагностику особистості дитини за відповідним психодіагностичним комплексом.

Систематизація і структурованість діагностичного комплексу дає змогу визначити оптимальну кількість методик і показників порушень емоційно-вольової сфери.

Тільки за якісного психодіагностичного обстеження можливо надалі організувати ефективну психокорекційну допомогу.

#### 2-й етап «Оцінно-планувальний».

Виконавці: практичний психолог освітньої установи, практичний психолог медичного закладу, лікарі, батьки.

Завдання: формування висновків і планування подальшої діяльності.

За результатами психологічного тестування формується робочий висновок, на основі якого може бути сплановано *два варіанти* подальшої роботи з дитиною.

*Перший варіант* передбачає роботу з дитиною, яка має тільки проблеми психологічного характеру й потребує поглибленої психолого-педагогічної роботи. За цього варіанта психолого-педагогічним консилиумом дошкільного закладу розробляється план корекційно-розвивальних заходів і передбачених результатів роботи.

*Другий варіант* реалізується у випадку психологічних проблем, виявлених у дитини із соматичними та психосоматичними порушеннями. У такому випадку необхідним є поглиблене медико-психологічне обстеження в закладі охорони здоров'я. Завданням дошкільного навчального закладу є організувати пояснювальну роботу з батьками щодо необхідності поглибленого медико-психологічного огляду їхньої дитини. Забезпечення наступності з медичною установою дає можливість якісно обстежити здоров'я дитини (у тому числі соматичне і психосоматичне), а саме: педіатр, практичний психолог, невропатолог, психіатр та інші фахівці. На основі поглибленого медико-психологічного огляду і проведених обстежень групою вказаних фахівців розробляється корекційно-відновлювальний маршрут комплексної роботи з дитиною в медичній установі.

#### 3-й етап «Діяльнісно-комплексний».

Виконавці: практичний психолог освітньої установи, практичний психолог медичного закладу, лікарі, батьки.

Завдання: реалізація плану корекційно-розвивальних заходів (діяльнісний компонент) або корекційно-відновлювального маршруту (комплексний компонент).

Отже, діяльнісно-комплексний етап може відбуватися за двома варіантами – діяльнісним і комплексним.

Діяльнісний компонент здійснюється в умовах ДНЗ та передбачає системний корекційно-розвивальний вплив на дитину та відстежування результатів.

Комплексний компонент передбачає взаємодію дошкільного навчального закладу й установи охорони здоров'я, яка відбувається за «системним колом» (рис. 2).

Безпосередня робота цього етапу передбачає реалізацію корекційно-відновлювального маршруту в умовах ЗОЗ, спрямованого на відновлення фізичного, психічного й соціального здоров'я дитини. Цей маршрут включає медикаментозне, фізіотерапевтичне лікування; психотерапевтичну, психокорекційну роботу з подальшою реабілітацією. Після завершення корекційно-відновлювального маршруту дитина продовжує реабілітацію в діяльнісному форматі в умовах ДНЗ. У цьому полягає системність взаємодії закладів освіти й охорони здоров'я.

4-й етап «Підсумково-рекомендаційний».

Виконавці: вихователь, практичний психолог дошкільного закладу, лікарі, практичний психолог медичної установи.

Завдання: попередня оцінка дієвості корекційно-розвивальних заходів або корекційно-відновлювального маршруту; аналіз виконаної роботи, формування рекомендацій і подальшого супроводу дитини.

У такому процесі беруть участь вихователь, практичний психолог дошкільного закладу, лікарі, практичний психолог медичної установи щодо обговорення результатів проведеної роботи, формування рекомендацій подальшого ведення дитини, а також ставляться завдання роботи відповідно до функцій суб'єктів системи, координуються зміст, засоби, форми медико-психолого-педагогічної роботи.

5-й етап «Рекреаційно-профілактичний».

Виконавці: працівники санаторно-оздоровчого закладу або дошкільного навчального закладу з функціями оздоровчого.

Завдання: зміцнення ресурсного потенціалу дитини.

На цьому етапі дитина відвідує санаторно-оздоровчий заклад або в межах дошкільного закладу проводиться робота щодо профілактики емоційної дестабілізації, зміцнення адаптаційних ресурсів, зміцнення психічного здоров'я, психологічного благополуччя.

Технологія медико-психолого-педагогічної допомоги дітям, які знаходяться в умовах соціально-психологічного напруження, включає в себе корекційно-розвивальні та корекційно-відновлювальні заходи, які інтегруються в роботу як медичних установ, так і дошкільних навчальних закладів.

**Висновки з проведеного дослідження.** На основі викладеного вище можемо резюмувати таке:

1. Результати проведеної психодіагностики дітей дошкільного віку показали наявність високої тривожності (54,4%), імпульсивності (37,8%), агресії (32,2%), низької самооцінки (18,9%), потреби в захисті (43,9%). Уперше діагностовано страх війни (48,9%), який не є природним для цієї вікової категорії. Також понад половина респондентів мали полігамність фобій (102 дитини – 56,7%). Представлені дані підкреслюють актуальність організації комплексної медико-психологічної допомоги.



Рис. 2. «Системне коло» комплексної допомоги дитини



2. Організація медико-психологічної допомоги дітям, які проживають в умовах соціально-психологічного напруження, можлива лише за реалізації медико-психолого-педагогічної технології, у якій простежується тісна взаємодія спеціалістів дошкільної освіти й сучасної реабілітаційно-діагностичної медицини.

3. Інтеграційні процеси запропонованої технології продиктовані часом, є перспективними для здійснення якісної допомоги дітям. Вони ґрунтуються на взаємодії фахівців різних галузей і спрямовані на посилення позитивних тенденцій налагодження спільної діяльності педагогів, батьків, лікарів у результативному подоланні наявних проблем дитини.

4. Своєчасна психодіагностика психоемоційного стану дітей дошкільного віку дає змогу визначити наявність проблем психологічного характеру, а також здійснює про-

філактику розвитку психічних і соматичних хвороб.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Идрисов К.А. Психическое здоровье населения чеченской республики в условиях длительной чрезвычайной ситуации: клинико-эпидемиологические и динамические аспекты / К.А. Идрисов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=21398295>.

2. Лінський І.В. Розлади адаптації серед цивільного населення, що пережило бойові дії, через місяць після їхнього припинення / І.В. Лінський, В.Н. Кузьмінов, Л.Ф. Шестопалова // Український вісник психоневрології. – 2014. – Т. 22. – Вип. 3. – С. 5–12.

3. Больные души чеченских детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.watchdog.cz/?show=000000-000002-000001-000110-000045&lang=2>.

4. Венгер А.Л. Психологическая помощь детям и подросткам после Бесланской трагедии / А.Л. Венгер, Е.И. Морозова. – Владимир : Транзит-ИКС, 2009. – 170 с.

## СЕКЦІЯ 6. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОНКОЛОГІЧНИХ ХВОРИХ У РЕМІСІЇ.  
ТРАНЗАКЦІЙНИЙ ПІДХІД**

Березянська В.В., аспірант  
кафедри психодіагностики та клінічної психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Увага даної статті прикута до вивчення особистісних особливостей онкохворого у ремісії. Методом дослідження стає транзакційний аналіз, який реалізує поставлені задачі. Було використано 4 психодіагностичні методики, дві з яких розроблені у транзакційному аналізі. У дослідженні взяли участь 30 осіб. Опитування відбувалось за допомогою мережі інтернет. Порівняльний аналіз результатів груп онкохворих та онкохворих у ремісії виявив, що група онкохворих у ремісії є молодшою за віком, характеризуються більш високим рівнем прояву директиви «Поспішай», позитивного стану Я «Контролюючий батько», позитивного стану Я «Адаптована Дитина» та стану Я «Дорослого». Кореляційний аналіз виявив, що перебуванню у ремісії сприяють такі властивості, які проявляються у стратегіях адаптації по типу «Відповідальний Трудоголік» та «Грайливий Норовливець», а саме відповідальність, впертість та наполегливість.

**Ключові слова:** онкологічні хворі, ремісія, транзакційний аналіз, «глухий кут», ролі Рятівника, Жертви та Переслідувача, стани Я.

Внимание данной статьи приковано к изучению личностных особенностей онкобольного в стадии ремиссии. Методом исследования является транзактный анализ, реализующий поставленные задачи. Было использовано 4 психодиагностические методики, две из которых разработаны в транзактном анализе. В исследовании приняли участие 30 человек. Опросы происходили с помощью сети интернет. Сравнительный анализ результатов групп онкобольных активной стадии и онкобольных в стадии ремиссии обнаружил, что группа онкобольных в ремиссии является младшей по возрасту, характеризуется более высоким уровнем проявления драйвера «Спешит», положительного эго-состояния «Контролирующий родитель», положительного эго-состояния «Адаптированный Ребенок» и эго-состояния «Взрослого». Корреляционный анализ выявил, что пребыванию в ремиссии способствуют такие свойства, которые проявляются в стратегиях адаптации по типу «Ответственный Трудоголик» и «Игривый Манипулятор», а именно ответственность, упорство и настойчивость.

**Ключевые слова:** онкологические больные, ремиссия, транзактный анализ, «тупик», роли Спасителя, Жертвы и Преследователя, эго-состояния.

**Berezianska V.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ONCOLOGICAL PATIENTS IN REMISSION.  
APPROACH OF TRANSACTIONAL ANALYSIS**

The attention of this article is focused on the study of personality characteristics of the oncological patient in the stage of remission. The transactional analysis that is realizing the tasks that are set becomes the method of research. Four psychodiagnostic techniques were used, two of which were developed in transactional analysis. The study involved 30 people. Polls were conducted using the Internet. A comparative analysis of the results of groups of patients with active oncological disease and oncological patients in remission revealed that the group of oncological patients in remission is younger in age, characterized by a higher level of "Hurry up" driver, a positive ego state "Controlling parent", a positive ego state "Adaptive Child" and ego state of the "Adult". Correlation analysis revealed that the stay in remission is facilitated by such properties that manifest themselves in adaptation strategies such as "Responsible Workaholic" and "Playful Manipulator", namely responsibility, persistence and perseverance.

**Key words:** oncological patients, remission, transactional analysis, "dead end", role of the Savior, Victim and the Persecutor, ego states.

**Постановка проблеми.** Статистика свідчить, що сьогодні за рівнем захворюваності та смертності онкопатологія займає друге місце у світі, поступаючись лише хворобам серцево-судинної системи. За прогнозами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), до 2020 р. онкопато-

логія вийде на перше місце, а за даними Американської асоціації госпіталів, це відбудеться на кілька років раніше. За даними ВООЗ, на рак щороку хворіють 10 млн осіб. Рак є причиною понад 15% всіх смертей. Основне зростання нових випадків раку припадає на країни Азії і Африки, а також



СНД. Фахівці вважають, якщо у найближчі 15–20 років не буде розроблено ефективної профілактики, то кількість хворих на рак зросте до 20 млн, а число смертей – до 12 млн.

За останні десять років кількість хворих в Україні зросла на 25%. Онкологічна захворюваність стабільно зростає на 2,6–3% на рік, і рак продовжує «молодіти» [Нестеренко І., 2014].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наразі дослідники не мають сумнівів щодо психологічних факторів виникнення онкопатології. В їх роботах наводиться ціла низка таких психологічних факторів. Відзначається наявність стресу, що передуює хворобі (LeZarus, К.П. Балицький та ін.), існують підтверджені на великій вибірці уявлення про психологічну схильність до деяких соматичних захворювань (F. Dunbar), про «інфантильну» особистість (J. Ruesch), про регресивні механізми виникнення різного роду захворювань (M. Schur), у тому числі і онкологічних (G. Engel). Практичний психокоректувальний підхід (А.А. Шутценбергер, К. і С. Саймонтони, А. Шкуропат та ін.) може бути ефективним у лікуванні цього кола захворювань через зміну способу життя, рис особистості, ставлення до хвороби і т.д.

Проте, досліджень, які б розкривали особливості особистості онкохворого, який перебуває у стадії ремісії – стан задовільного самопочуття достатньої тривалості – не так і багато. Як зазначає К. Тернер, «якщо ми намагаємось перемогти у боротьбі з раком, то чи не розумніше розмовляти з тими, хто вже переміг?» [7, с. 5.]

М.Г. Івашкіна зазначає, що для більшості людей, які страждають на онкологічні захворювання, властиві риси особистісного інфантилізму, згруповані у специфічний психологічний профіль схильності до «інфантильної» позиції. Пацієнти, які «ввійшли» у ремісію, і для яких під час хвороби були характерні окремі (другорядні) інфантильні риси (не пов'язані у «профіль»), «розлучаються» з ними у міру одужання, таким чином набуваючи рис психологічної зрілості. [2]. Однак, визначення психологічних особливостей онкохворих у ремісії, на нашу думку, потребує подальшої уваги дослідників.

Отже, дане дослідження спрямоване на вивчення психологічних особливостей онкологічних хворих у ремісії на основі транзакційного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Для реалізації поставленої мети було використано наступний інструментарій:

1. Опитувальник для вивчення драйверів (директиви), розроблений М. Кокс,

M.Ed., TSTA (CambraiServices, Calderbridge, Cumbria, UK).

2. Опитувальник особистісних адаптацій В. Джойнса (переклад А. Гороховської, 3-я редакція) для вивчення стратегій адаптування.

3. Опитувальник ZESUIK. BrajovicCar, M. HadziPestic, J. Nedeljkovic, розроблений у руслі транзакційного аналізу для діагностики «глухих кутів», позицій у Драматичному трикутнику та перебігу Я-станів функціональної моделі особистості.

4. Шкала задоволення життям – короткий скринінговий опитувальник, призначений для опитувань респондентів про ступінь суб'єктивної задоволеності життям. Запропоновано E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen і S. Griffin у 1985 році, адаптовано і валідизовано Д. Леонтьєвим і Є. Осиним у 2003 році російською мовою.

5. Методика «Індекс життєвого стилю», розроблена на основі теорії Р. Плутчика, Х. Келлермана та Конте.

Для математико-статистичного аналізу було використано описові статистики, кореляційний аналіз.

У дослідженні використано терміни і визначення, прийняті у методі транзакційного аналізу для пояснення логіки застосованих опитувальників. Зокрема: ідея глухих кутів (Р. та М. Гулдінгі), Драматичний трикутник та три позиції: рятівник, жертва та переслідувач (С. Карпман), та функціональна модель особистості, в основі якої ідея Я-станів Е. Берна. Фундаментальним постулатом транзакційного аналізу є те, що всі люди ОК – тобто, всі люди (і ти, і я) цінні, гідні поваги. Хоча поведінка людини не завжди відповідає позиції ОК, проте основну стратегію люди обирають у дитинстві для того, аби вижити і отримати від світу все, тобто стати ОК.

У дослідженні взяли участь 30 онкологічних хворих у ремісії. Опитування проводились через мережу інтернет. Вік досліджуваних від 28 до 75 років, середній вік 44,1. Тривалість ремісії від 3 до 9 років.

Спочатку розглянемо, які директиви та міні-сценарії домінують у поведінці онкохворих у ремісії. Директиви/драйвери – термін введений Т. Кейлером та колегами означає по секундах розписані поведінкові послідовності, міні сценарії – більш широкий поведінковий стереотип, частиною якого є директиви [6, с. 176]. Результати діагностики драйверів представлені у таблиці 1.

Найбільш домінуючими поведінковими тенденціями серед досліджуваних виявились драйвери «будь сильною» ( $m=3,43$ ), «будь досконалою» ( $m=2,93$ ).

Це вказує на те, що для досліджуваної вибірки найбільш властивими є прагнення завантажити себе максимальною кількістю завдань, неспроможність звернутись з проханням про допомогу до інших людей та ігнорування власних бажань заради виконання чогось важливого, а також встановлення нереалістичних стандартів якості та точності виконання, страх зробити помилку.

Далі розглянемо стилі адаптації людини. Вони виникають у ранньому віці внаслідок певного типу батьківського виховання. Вони формують реакцію малюка на ситуації родинного життя. Якщо сила ситуації перевищує здатність дитини емоційно впоратися з нею і відсутня підтримка батьків та близького оточення, то така ситуація сприймається дитиною, як загроза її життю. Таким чином, формуються певні стилі виживання, які Вен Джойнс назвав адаптаціями виживання. Їх три: Творчий Мрійник, Блискучий Скептик і Чаруючий Маніпулятор. Період їхнього формування: від народження приблизно до півтора року. Адаптації виживання «включаються», коли існує сильна загроза, надмірний стрес, які у сприйнятті малої дитини, а потім дорослої людини, несвідомо переживаються як загроза життю. Наступні три адаптації формуються в період від півтора до трьох років, як стиль задоволення очікувань батьків й близького оточення. Це такі стилі: Грайливий норавливець, Відповідальний Трудоголік і Надтореагуючий Ентузіаст.

Результати обстеження групи онкохворих у ремісії представлені у таблиці 2.

Згідно з отриманими результатами, найбільш домінуючим стилем адапта-

ції для досліджуваних є Блискучий Скептик ( $m=7,23$ ) та Грайливий норавливець ( $m=6,67$ ). Перший стиль виживання відноситься до адаптацій виживання, другий – стиль задоволення очікувань батьків та близького оточення. Найменш властивим є стиль Чарівний Маніпулятор ( $m=4,87$ ), що також є стилем адаптацій виживання.

Опис стилів вказує, що Блискучий Скептик виявляє обережність у стосунках з іншими людьми, аби все правильно зробити й таким чином, уникнути непередбачених обставин. Людина з таким домінуючим стилем вміє добре організувати справу і блискуче довести її до завершення. Людина з адаптацією Грайливого Норавливця буде наполегливою та непохитною у своїх спробах отримати бажане. Вона намагається щось робити, а не діяти результативно. Якщо її спосіб отримати бажане не допомагає, вона ніє, скаржиться, поводитьсь безпорадно або канючить, поки інша людина не поступиться. Вони гарно виступають у ролі лідерів опозицій, коаліцій. Проте, для представників даної вибірки маніпулювання як стиль поведінки не є притаманним.

Наступними розглянемо домінуючі глухі кути обраної вибірки. Ідея глухих кутів була запропонована Р. та М. Гулдігами [3, с. 214]. Це реакція особистості на травматичний досвід. Автори розрізняють три ступені глухих кутів. Глухі кути першого ступеню пов'язані з контрзабораонами. Вони виникають уже у тому віці, коли дитина володіє мовою і сама розуміє вербальні посилання батьків. Глухі кути другого ступеню виникають на тому етапі, коли інформація передається за допомогою почуттів,

Таблиця 1

**Прояв директив/драйверів групи онкохворих у ремісії**

Назви директив/драйверів	Середнє арифметичне групи	Стандартне відхилення
Будь досконалим	2,93	1,09
Радуй інших	2,71	0,57
Поспішай	2,65	1,22
Будь сильним	3,43	0,93
Старайся	2,88	0,99

Таблиця 2

**Типи особистісної адаптації онкологічних хворих**

Стратегії особистісних адаптацій	Показники середнього арифметичного	Стандартне відхилення
Відповідальний трудоголік	6,5	2,45
Блискучий скептик	7,23	2,05
Грайливий норавливець	6,67	2,43
Чарівний маніпулятор	4,87	2,79
Творчий мрійник	6,47	2,96
Надмірно реагуючий ентузіаст	6,23	2,93



тобто раніше, ніж глухі кути першого ступеня. Глухі ж кути третього ступеня формуються на ще більш ранніх етапах – імовірно на пренатальних стадіях розвитку. Відтак виходить, що люди мають здатність розвивати спочатку глухі кути третього ступеня, потім другого і у кінці глухі кути першого ступеня. Кути третього та другого ступеня неможливо подолати за допомогою опрацювання, заснованого на уміннях, та усвідомленні. Відтак, якщо діагностується наявність третього ступеня кута, то допомога через вербальну комунікацію буде мати низьку ефективність.

Аналіз отриманих результатів виявив, що для досліджуваної вибірки притаманні наступні прояви вираження глухих кутів: кут першого ступеня – 9,27; кут другого ступеня – 6,93 та кут третього ступеня – 9,8.

Таким чином, було встановлено, що для досліджуваної вибірки домінуючим є прояв глухого кута третього ступеня. Рішення на цьому рівні кута приймаються через зміни в організмі, які впливають на внутрішнє функціонування. Досвід усвідомлення надзвичайно малий, все сприймається через призму «Все це є Я». Почуття та емоції не диференціюються, розрізняються лише задоволення та біль. Закладається даний тип глухого кута у період вагітності та одного року життя. За поясненням К. Меллора, [3, с. 216], почуття такої людини проходять лише через дві полярності – задоволення та біль. Наявність такого типу глухого кута перешкоджає людині відчувати найближче та віддалене оточення, концентруючи увагу лише на внутрішніх тілесних імпульсах.

Отже, відповідно до отриманих результатів, дослідженням онкохворим притаманна стратегія переживання конфліктів не через раціональне, а через тілесне, «нутром, а не головою» [3, с. 215].

Далі розглянемо гру «Драматичний трикутник». С. Карпман [6, с. 268] розробив просту схему аналізу ігор, згідно з якою люди діють відповідно до однієї з трьох сценарних ролей: Переслідувач, Рятівник та Жертва. Переслідувач – це людина, яка пригнічує і принижує інших людей.

Така людина вважає інших людей нижчими за себе. Рятівник також вважає інших нижчими за себе, але він, виходячи зі свого високого положення, пропонує їм свою допомогу. Він вважає: «Я повинен допомогти всім цим людям, бо самі собі допомогти вони не у змозі». Жертва сама себе вважає нижчою за інших. Вона може сама шукати собі Переслідувача, аби він її пригнічував і знущався з неї. Іноді вона може шукати Рятівника, який переконає її у тому, що вона сама таки не справиться [6, с. 269].

Важливим є той фактор, що всі ці ролі пов'язані з певним видом нехтування. Так, Переслідувач нехтує цінністю та гідністю інших людей, можливо навіть їхнім здоров'ям. Рятівник нехтує здатністю інших людей думати самостійно, діяти. Жертва нехтує власними можливостями, здібностями.

Аналіз результатів досліджуваної групи виявив, що домінуючою для них виявилась роль Рятівника (12,4), дві інших ролі проявляються майже однаково: Жертва (9,23) та Переслідувач (10,93).

Отже, враховуючи, що Рятівника характеризують жалісливість, почуття обов'язку і відповідальності за іншу людину, то найбільш характерним проявом нашої вибірки є самі ці почуття та переживання. Таким чином Рятівник створює для себе ілюзію великої компетентності, великої сили, розуму, більший доступ до ресурсів, переконання, що «він більше знає про те, як потрібно діяти». С. Карпман [6, с. 270] зазначає, що бути Рятівником у розумінні багатьох є престижним, і саме тому його найлегше затягнути у трикутник. Ці люди з найкращими намірами (на їх думку) кидаються рятувати своїх колег, підлеглих або родичів, звалюють на себе їх відповідальність і... непомітно для себе стають винними в їхніх помилках та проблемах.

Далі звернемо увагу на стани Я. Розглядаючи стани Я, Е. Берн пропонує функціональну модель особистості, засновану на перебігу станів Я. Він виділяє 5 станів Я: Контролюючий Батько, Турботливий Батько, Дорослий, Адаптована Дитина та Вільна Дитина. Всі стани, окрім дорослого,

Таблиця 3

### Функціональні стани Я онкологічних хворих у ремісії

Функціональна модель станів Я	Стан «ОК» або позитивний стан (показники середнього)	Стан «не ОК» або негативний стан (показники середнього)
Дитина вільна	16,23	9,1
Дитина адаптована	<b>17,93</b>	13,4
Батько контролюючий	13,33	12,67
Батько турботливий	16,07	<b>19,17</b>
Дорослий	16,03	



також ще поділяються на позитивний стан, або стан «ОК», і негативний стан, або «не ОК». Результати аналізу досліджуваної вибірки представлені у таблиці 3.

Найбільш домінуючим виявився негативний Турботливий батько – 19,17. Цей стан пов'язаний з турботою, яка базується на почутті переваги, коли нехтують психологічним процесом іншої людини. Людина з домінуванням з типом Турботливого батька при бажанні допомогти замість того, аби запропонувати саме допомогу, швидше всього підійде та забере роботу та виконає її замість іншого. Така людина замість того аби дати можливість оточуючим самим розв'язувати свої задачі, намагається «всім допомогти», блокуючи інших людей.

Наступним за проявом є поведінковий опис позитивної Адаптованої дитини – 17,93. З цією структурою пов'язано дотримання численних правил, що допомагають нам жити і взаємодіяти з іншими людьми. Серед цих правил є загальноприйняті поведінкові штампи, завдяки яким життя полегшується і відбувається економія розумової енергії. Проте, коли відтворюються дитячі поведінкові штампи, які недоречні у дорослому житті, то це якраз і є прояв негативного стану Адаптованої Дитини. Отже, для наших досліджуваних характерне застосування застарілих стереотипів поведінки, які часто ігнорують дорослі установки людини.

Найнижчим з виявлених став прояв негативного стану Вільної дитини – 9,1. Й. Стюарт та В. Джойнс зазначають, що вираз «я знаходжусь у стані Вільної дитини» означає, що людина поводить себе так, як у дитинстві, коли не зверталась увага на батьківські очікування та обмеження.

Також у даному дослідженні було вивчено прояв механізмів психологічного захисту. Механізми психологічного захисту визначаються у дослідженні як автоматизовані способи послідовного переключування

когнітивної й афективної складових образу реальної ситуації. Результати діагностики представлені на рис. 1.

Результати середніх показників вказують, що найбільш часто використовуються такі механізми психологічного захисту, як реактивне утворення, заперечення та раціоналізація.

Такий вид психологічного захисту як реактивне утворення нерідко ототожнюють з гіперкомпенсацією. Особистість запобігає вираженню неприємних або неприйнятних для неї думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Іншими словами, відбувається ніби трансформація внутрішніх імпульсів в їх протилежність. Наприклад, онкохвороба починає сприйматись не як покарання, важкий стан, а як випробування, яке потребує творчого підходу або взагалі як набуття особливого статусу.

Заперечення – це механізм психологічного захисту, за допомогою якого особистість заперечує, ігнорує деякі обставини, які викликають тривогу, фруструють людину. Як правило, дія цього механізму проявляється у запереченні тих аспектів зовнішньої реальності, які, будучи очевидними для оточуючих, не приймаються, не визнаються самою особистістю. Іншими словами, певна інформація, яка є загрозливою, не сприймається, не помічається. Як зазначають автори методики, заперечення як механізм психологічного захисту реалізується при конфліктах будь-якого роду і характеризується зовні виразним спотворенням сприйняття дійсності. Цілком імовірно, що для досліджуваної вибірки властивим є заперечення складності хвороби, можливо, ігнорування її летальності.

За Плутчиком, раціоналізація – це несвідомий контроль за своїми емоціями та імпульсами внаслідок вираженої залежності їх від раціональної інтерпретації. Особистість намагається таким чином самовиправдатися, довести собі, що її дії є правильними. Імовірно раціоналізація допомагає долати сумніви при виборі стратегій лікування, клінік чи лікарів.

Для встановлення імовірних психологічних факторів ремісії було проведено порівняльний аналіз досліджуваних психологічних якостей групи онкохворих та онкохворих у ремісії, а також проведено кореляційний аналіз досліджуваних психологічних якостей з тривалістю ремісії. Результати представлені у таблиці 4 та таблиці 5. У таблиці представлено лише ті показники, між якими виявлено статистично значущу різницю.

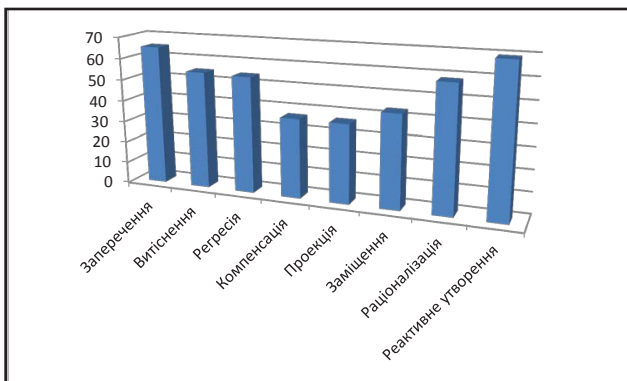


Рис. 1. Механізми психологічного захисту онкохворих у ремісії



Таблиця 4

**Статистично значуща різниця досліджуваних показників груп онкохворих та онкохворих у ремісії**

Показники дослідження	Показник середнього арифметичного групи онкохворих	Показник середнього арифметичного групи в ремісії	Статистична різниця
Директива «Поспішай»	1,77	2,65	0,006
Позитивний стан Я «Контролюючий Батько»	11,19	13,33	0,030
Позитивний стан Я «Адаптована Дитина»	16,41	17,93	0,003
Стан Я «Дорослий»	14,30	16,03	0,026

Таблиця 5

**Кореляційна матриця зв'язків онкохворих у ремісії**

Показники дослідження	Тривалість ремісії
Відповідальний Трудоголік	0,470**
Грайливий норавливець	0,521**
Рятівник	0,400*
Третій кут	0,392*
Поки що я досягав в основному всього, що хотів	-0,595**
Загальний показник задоволення життям	-0,367*

Порівняльний аналіз виявив, що група онкохворих у ремісії є на загал більш молодшою (44,1 – показник середнього арифметичного віку онкохворих у ремісії та 53,56 в онкохворих відповідно). Вони характеризуються більш високим рівнем прояву директиви «Поспішай», позитивного стану Я «Контролюючий батько», позитивного стану Я «Адаптована Дитина» та стану Я «Дорослого». Отже, загалом, можна зробити висновок, що онкохворі у ремісії демонструють більш «зрілу», у порівнянні з хворими, позицію. Цілком імовірно, що цьому сприяє молодший вік, який дозволяє хворим більш гнучко змінювати свої стратегії та стани Я.

Кореляційний аналіз виявив, що підтриманню ремісії сприяють властивості, які проявляються у стратегіях адаптації по типу «Відповідальний Трудоголік» та «Грайливий норавливець», а саме відповідальність, впевненість та наполегливість.

Зв'язок тривалості ремісії та третього кута також є свідченням відповідного психологічного механізму: конфлікти переживаються на соматичному рівні, таким чином відпрацьовуються психологічні фактори виникнення хвороби.

Зв'язок із роллю Рятівник показує, як особистість створює для себе ілюзію великої компетентності, великої сили, розуму і цим самим додає собі ресурсу для зцілення.

Обернено пропорційні зв'язки із показниками скринінг-методики Шкали задоволення життям показує, що невдоволення

загалом життям та своїми досягненнями також виступає мотивуючим фактором лікування.

**Висновок.** Отже, виявлено, що психологічний портрет онкохворої людини та онкохворої у ремісії відрізняється деякою кількістю показників. Це свідчить про те, що виявлена раніше структура особистості (згідно ТА) є дієвим індикатором та детермінуючим психологічним фактором як виникнення хвороби [1, с. 7], так і її подолання.

Виявлені відмінності дають змогу говорити про психологічні механізми «зцілення». Створюючи ілюзію власної компетентності, сили, розуму, особистість ще раз акцентує для себе необхідність жити і творити для суспільства. Невдоволення деякими аспектами свого життя, неприйняття та незмирення з актуальною симптоматикою, пошук ресурсу виступає механізмом виходу у ремісію. Особливе місце у цьому процесі займають такі риси як впевненість, наполегливість і норавливість, які, по суті, дозволяють кинути виклик хворобі і собі, та надають можливість реалізувати бажане. Однак, отримані результати підкреслюють, що психологічна допомога не може виступати єдиним способом досягнення змін. Оскільки конфлікт переживається на соматичному рівні несвідомо (третій кут), то робота лише через раціональні канали не буде мати необхідного ефекту. Обов'язковими є і робота з тілом людини, тобто фармакологічні засоби та тілесно-орієнтовані практики.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Березянська В. Функціональна модель Его-станів онкологічних хворих. Тразакційний підхід / В. Березянська // Гуманітарний вісник 2016. – № 38.
2. Ивашкина М.Г. Психологические особенности личности онкологических больных / М.Г. Ивашкина : автореф. дисс. канд. психол. наук, по специальности «психология личности» – М. : Институт человека РАН, 1998. – 18 с.
3. Меллор К., Тупики: Понимание в контексте развития и структуры / К. Меллор. – ТАЈ. – Vol. 10. – 1980. – № 3. – С. 213 – 220.

4. Нестеренко І. Онкологічні захворювання та психологічні фактори / І. Нестеренко. – Персонал. – 2014. – № 6. – Режим доступу: <http://www.persona-l.pp.ua/gubrics/poznavatelno/onkologchn-zaxvoryuvannya-psixologchn-faktori>.
5. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Г. Гребенников. – М. : Талант, 1996. – 144 с.
6. Стюарт Й. Основы ТА: Транзакційний аналіз / Й. Стюарт, В. Джойнс ; пер. з англ. – К. : ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
7. Тернер К, Радикальная ремиссия. Рак. / К. Тернер. – М. : ООО «Издательство Эксмо», 2015. – 316 с.

УДК 159.922.27

**СТИЛЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПРИЧИНА ВИНИКНЕННЯ НЕВРОТИЧНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ**

Проскурня А.С., аспірант  
кафедри психодіагностики та клінічної психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Стаття присвячена дослідженню невротичного перфекціонізму як дисфункціональної якості особистості. Проаналізовано джерела виникнення, диференціально-типологічну структуру, функціональний складник і негативні наслідки перфекціонізму для афективної сфери людини. Переважаючий стиль сімейного виховання в батьківській родині розглядається нами як одна з детермінант виникнення невротичного перфекціонізму.

**Ключові слова:** особистість, невротичний перфекціонізм, стиль сімейного виховання, прагнення до абсолютного ідеалу, депресія, тривожні розлади.

Статья посвящена исследованию невротического перфекционизма как дисфункционального качества личности. Проанализированы источники возникновения, дифференциально-типологическая структура, функциональная составляющая и негативные последствия перфекционизма для аффективной сферы человека. Преобладающий стиль семейного воспитания в родительской семье рассматривается нами как одна из детерминант возникновения невротического перфекционизма.

**Ключевые слова:** личность, невротический перфекционизм, стиль семейного воспитания, стремление к абсолютному идеалу, депрессия, тревожные расстройства.

**Proskurnia A.S. THE STYLE OF FAMILY UPBRINGING AS A CAUSE OF OCCURRENCE OF NEUROTIC PERFECTIONISM**

The article is devoted to the study of neurotic perfectionism as a dysfunctional quality of person. The sources of origin, the differential-typological structure, the functional component and the negative effects of perfectionism for the affective sphere of a person are analyzed. The prevailing style in family parenting is considered by us as one of the determinants of the emergence of neurotic perfectionism.

**Key words:** person, neurotic perfectionism, style of family upbringing, striving for absolute ideal, depression, anxiety disorder.

**Постановка проблеми.** В умовах соціально-політичних, культурних і ціннісно-мотиваційних трансформацій у суспільстві спостерігається зростання конкурентної спроможності ринку праці, посилюється роль активного ставлення суб'єкта до власного особистісного зростання та пов'язаного з ним успіху, досягнення високих стандартів у діяльності й кар'єрі. Часто в прагненні бажаного людина ставить перед собою мету,

яку не може задовольнити, спираючись на власне уявлення «ідеалу», а досягнувши об'єктивно високих результатів, знецінює їх, не вважаючи достатніми та значимими. У науці така особистісна якість дістала назву – перфекціонізм.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Перфекціонізм (від лат. perfectio – досконалість) – це система переконань, пов'язаних із тим, що бездоганний ідеал



існує й повинен бути досягнутий. У психології перфекціонізм розглядають як сукупність специфічних особистісних властивостей, які передбачають постановку надмірно високих стандартів і неможливість відчуття задоволення від результатів своєї діяльності. Таке неконструктивне прагнення задає певний стиль мислення та способи діяльності, що можуть стати причиною емоційних розладів у майбутньому й психопатологій різної складності.

Як зазначає Н.Г. Гаранян в огляді зарубіжних робіт, присвячених дослідженню перфекціонізму, в класичних визначеннях цей конструкт включав один параметр – тенденцію особистості встановлювати надмірно високі стандарти і, як наслідок, неможливість відчувати задоволення від результатів [2, с. 23]. Перфекціонізм набуває невротичної форми, яка взаємопов'язана з широким спектром психічних розладів: із підвищеною тривожністю, психосоматичними розладами, мігренню та сексуальними дисфункціями.

Невротичний перфекціонізм визначається домінуючою потребою в уникненні неуспіху. Така людина нездатна отримувати задоволення з власної діяльності, яка виконана цілком добре або навіть відмінно [2, с. 25].

Американський клінічний психолог М. Холендер був одним із перших, хто дав визначення перфекціонізму як буденному явищу постановки до себе вимог вищого рівня виконання діяльності ніж ті, що вимагаються обставинами.

Наступним глибокий аналіз поняття здійснив видатний психотерапевт когнітивного напрямку А. Бернс, який визначав перфекціонізм як особливу «мережу когніцій», що включає в себе очікування, інтерпретацію подій, оцінку себе та інших. Згідно з його теорією, особи, які страждають на патологічний перфекціонізм, схильні встановлювати нереалістично високі стандарти, фанатично прагнути до неможливих цілей і трактувати власну цінність виключно в термінах досягнень і продуктивності [4, с. 37].

Довгий час перфекціонізм розглядався виключно як позитивна якість ефективної цілеспрямованої особистості, яка прагне до найкращого результату й докладає максимум зусиль для досягнення успіху. Усе частіше таке безкомпромісне прагнення до ідеалу має негативні наслідки для людини, її психічного благополуччя. Перфекціонізм стає причиною неврозів, афективних розладів і порушень харчової поведінки.

У сучасній психології прийнято розділяти перфекціонізм на функціональну та деструктивну форми [8, с. 96–99]. Функціональний,

або «здоровий», перфекціонізм передбачає постановку реалістично високих стандартів діяльності й співвіднесення власних сил із поставленими вимогами. Людина спирається на зрілі й адаптивні когнітивні схеми, має адекватну оцінку можливостей своєї особистості, здатна до децентрації, сприймає критику стосовно діяльності та ставиться до помилок, що легко можна виправити, як до норми.

Деструктивна, або патологічна, форма перфекціонізму – це хворобливе переконання особистості в тому, що тільки до ідеального результату діяльності потрібно прагнути. Особистість має завищені стандарти, задовольнити які неможливо. З досягненням об'єктивного успіху людина підвищує вимоги до себе та результату своєї роботи, відчуває незадоволення й розчарування. Така установка породжує невпевненість у собі, прокрастинацію та переконання у власному безсиллі досягнути «ідеалу».

Якщо здоровий перфекціонізм базується на переконанні, що найкращого результату можна, а головне – потрібно досягти, то за патологічного перфекціонізму формується установка, що недосконалий результат роботи неприйнятний. Особистість із патологічним перфекціонізмом встановлює для себе завищені, об'єктивно недосяжні цілі та стандарти й рухається до них через страх невдачі.

У 1980-х роках розпочалися емпіричні дослідження перфекціонізму як причини виникнення депресії за допомогою розроблених інструментів – «Шкали дисфункційних установок» і «Шкали перфекціонізму». М. Хамільтон та К. Абрамсон обстежували депресивних пацієнтів для перевірки гіпотези про те, що дисфункціональні переконання й установки зберігаються й після одужання, створюючи когнітивну вразливість до подальших депресивних епізодів [2, с. 27].

Однак виявлено, що показники за шкалою DAS у групі депресивних хворих різко знижуються в міру одужання. Не вдалося виявити й відмінностей між депресивними хворими в стані ремісії та нормою. На основі отриманих результатів дослідники дійшли категоричного висновку, що дисфункціональні особистісні установки (в тому числі й перфекціонізм) не є фактором, що буде призводити до депресії, а тому й не буде характерним для депресивних хворих.

Отримані результати стали стимулом для подальших уточнень у концепції «когнітивної вразливості». А. Бек припустив, що в схильних до депресії людей у період ремісії більшість дисфункціональних

переконань існують у латентному вигляді [4, с. 47]. Вони актуалізуються, коли людина зазнає впливу специфічних стресорів. Для «автономних», сфокусованих на досягненнях індивідів такими стресорами є невдачі або проблеми на роботі, критика, фінансові негаразди.

У роботах 1990-х років уявлення про структуру перфекціонізму кардинально змінено та розширено. Лідерами в наукових розробках стали дві групи зарубіжних дослідників: група британських клінічних психологів під керівництвом Д. Фроста і група канадських учених, яку очолював П. Х'юїтт. Обидві групи розвивали уявлення про перфекціонізм як про багатомірний конструкт, що має складну структуру й включає разом із високими особистими стандартами низку когнітивних та інтерперсональних параметрів: самооцінка, переважаючий тип мотивації й реакція на стрес [7, с. 99].

У першій статті, присвяченій складній структурі цієї особистісної риси, П. Х'юїтт і Г. Флітт указують на те, що саме соціальний бік перфекціонізму є найменш дослідженою проблемою. Перфекціонізм має також інтерперсональні аспекти, що породжують суттєві труднощі в адаптації.

**Постановка завдання.** Метою роботи є дослідження генезису невротичного перфекціонізму, його функціональної наповненості та джерел виникнення. Стратегія виховання, що переважала в батьківській родині, розглядається як базова детермінанта виникнення дисфункціонального перфекціонізму.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перфекціонізм вважається набутою характеристикою, що формується здебільшого в процесі первинної та вторинної соціалізації. На її початкових етапах найважливішу роль у розвитку дитини відіграє найближче оточення. Саме батьки формують перші уявлення дитини про світ і її місце в ньому. Від стратегії виховання, що домінує в родині, буде залежати й подальше формування повноцінної особистості та вибір базових патернів поведінки в майбутньому.

Д. Хамачек зазначав, що невротичний перфекціонізм бере початок із дитячого досвіду взаємодії з батьками, їх несхвалення та постійна критика приводять дитину до розуміння того, що уникнути покарання можна лише досягаючи найвищих звершень, а любов батьків – завжди умовна й залежить від результатів діяльності дитини [6, с. 29]. У першому випадку дитина прагне стати досконалою не тільки для того, аби уникнути несхвалення інших, а й для того, щоб нарешті прийняти саму

себе через максимально можливі зусилля та грандіозні досягнення. У другому ж випадку дитина приходить до розуміння того, що тільки ідеальне виконання діяльності робить її цінною та значимою для інших.

Узагальнюючи ідеї Д. Хамачека, Р. Бернса й М. Холендера, Д. Блатт зазначає, що таким дітям не вдається виробити концепцію «оптимальних досягнень». Результат виконання діяльності переоцінюється, дитина не відчуває необхідної любові та близькості [8, с. 101]. Вона змушена орієнтуватися виключно на бездоганний результат, щоб задовольнити батьківські очікування й уникнути критики.

Часто бажання довершеності не є власною усвідомленою цінністю людини, здебільшого це нав'язані ззовні стандарти, яких потрібно дотримуватися, аби виправдати очікування батьків, учителів або суспільства.

У сучасних школах і вищих навчальних закладах активно впроваджується програма конкурентного навчання, що або формує комплекс неповноцінності чи нарцисизм, або ж сприяє засвоєнню фіктивної ролі особистісної значимості. Засоби масової інформації також пропагують культ ідеалу в усьому: в кар'єрі, зовнішньому вигляді, навчанні, що формує в людини прагнення досягнути найбільших звершень. Але здебільшого патологічні риси перфекціонізму, що в майбутньому можуть стати причиною афективних розладів, починають формуватися саме батьками в дитячому віці.

Виховання дітей перетворюється на вирощування цінних екземплярів, справжнє призначення яких – досягати в усьому максимальних вершин, мати найвищі оцінки, призові місця й перемоги. Стимулюється досягнення найвищого результату, а невдачі або просто нижчі показники суворо караються.

Нами проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь пацієнти психоневрологічної лікарні м. Києва зі встановленими клінічними діагнозами – рекурентний афективний розлад (F 33) – 15 досліджуваних, і генералізований тривожний розлад (F 41.1) – 13 досліджуваних. Вік хворих загалом не перевищував 30 років.

Обраний віковий проміжок пояснюється тим, що саме в цей період відбувається активна навчальна і трудова діяльність, молода людина прагне відповідати еталонному результату, що ставить перед нею суспільство або ж власно вибудованому, часто саме це призводить до дезадаптивного сценарію соціалізації, неможливості відповідати очікуванням, неправильному ціле покладанню, що в більшості випадків



може стати причиною розвитку афективних розладів.

Оскільки під час дослідження перфекціонізму до уваги береться стиль сімейного виховання, який переважав у сім'ї, тому респонденти, з одного боку, мають бути повністю сформованими особистостями, самостійними та незалежними, а з іншого – зберігати зв'язок певної інтенсивності з батьками, що чинить значимий вплив на їхнє життя.

За допомогою багатомірної шкали перфекціонізму П. Х'юїтта й Г. Флетта нами встановлено, що досліджуваним обох груп властивий високий рівень перфекціонізму, який указує на його патологічну вираженість. Про це свідчать результати, представлені за допомогою порівняльної діаграми – рис. 1.

У пацієнтів, які страждають на депресію, найвищі показники виявлено за шкалою – перфекціонізм, орієнтований на себе – 84/макс. 126, що свідчить про висунення людиною до самої себе надмірно високих невідповідних вимог, які здебільшого є недосяжними.

Перфекціонізм, орієнтований на себе, вказує на те, що особистість сама свідомо ставить собі за мету результат, який на цей момент часу не може бути нею досягнутий повною мірою. Кожна помилка сприймається як нищівна поразка, що супроводжується гострим переживанням власної неповноцінності.

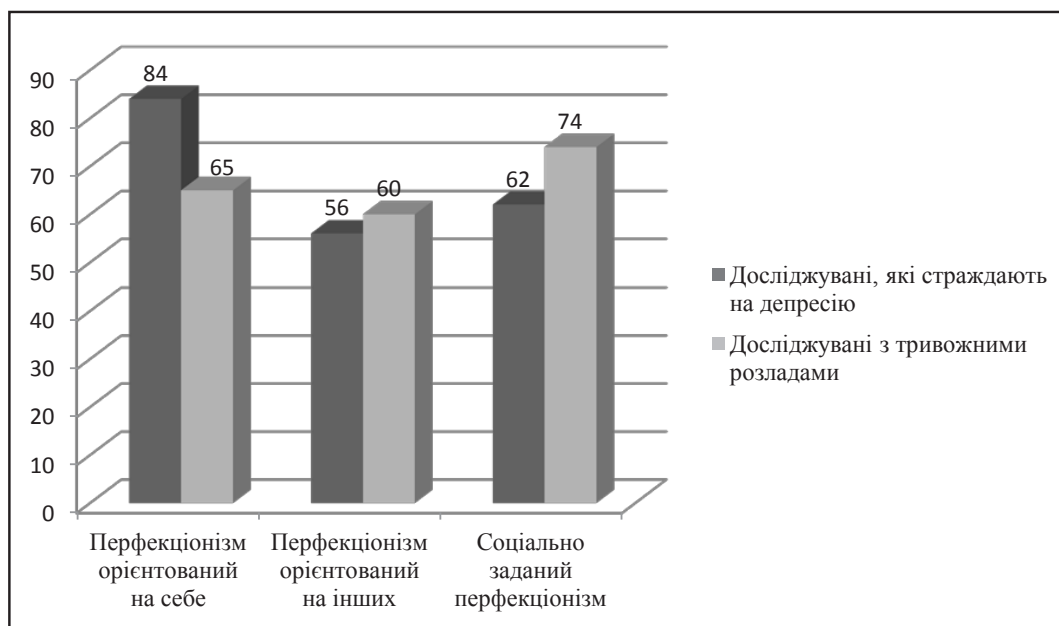
Незадоволеність своїм життям, нездатність досягти бажаного, що виявляється в постійному самоконтролі та незадоволен-

ні, призводить до того, що людина сприймає себе як незакінчений об'єкт, який потребує постійного вдосконалення. У неї виробляються власні стандарти й установки, за якими вона визначає, що саме і як саме потрібно змінити, аби досягти ідеалу, але з об'єктивним його досягненням показники досконалості піднімаються на вищий рівень, цим самим запускаючи постійну реакцію незадоволення собою та розчарування в собі.

Високий рівень перфекціонізму викликає постійне нервово напруження, яке призводить до порушення адаптації, зниження настрою, втрати інтересу до навколишнього світу й загальної уповільненості реакцій.

Досліджуваним, які мають діагноз – генералізований тривожний розлад, властивий високий рівень соціально заданого перфекціонізму – 74/макс. 91. Він відображає потребу відповідати стандартам і очікуванням значимих осіб. Нав'язані, надмірно завищені вимоги, яким намагається слідувати людина, можуть призводити до формування уявлень про себе як про соціально небажану одиницю реальності, яка ніколи не зможе досягнути високого соціального статусу в соціумі, допоки не буде відповідати всім стандартам.

Кожен тип перфекціонізму має соціальне підґрунтя, але переважна частина його впливу припадає на конкретну особистість, її когнітивну, мотиваційну й поведінкову сфери. Соціально заданий перфекціонізм передбачає прагнення до ідеалу в більшості випадків не за власним внутрішнім планом, а тому, що цього вимагає суспільство



**Рис. 1. Результати вираження перфекціонізму для двох груп досліджуваних**

або значимі інші, думка яких є вирішальною чи найбільш авторитетною. Така установка починає формуватися в ранньому дитинстві як реакція на вимоги батьків у всьому відповідати очікуванням задля уникнення покарання або ж, навпаки, привернення до себе уваги.

Початкове відчуття, що людині нав'язують із зовні нереалістично високі стандарти, з часом починає переростати у власну впевненість у необхідності досягати найвищих результатів за відсутності задоволення від процесу, а потім і від самої мети. Свідомо завищені вимоги в діяльності стають частиною світоглядної моделі особистості, що є точкою відліку в побудові негативних установок і критичного ставлення до себе й власної діяльності. Тому перфекціонізм орієнтований на себе в загальній структурі перфекціонізму людини з тривожними розладами, є також значимим і може розглядатися як похідна категорія від соціально заданого перфекціонізму. Як бачимо, дисфункціональна форма перфекціонізму є однією з детермінант виникнення розладів афективного спектру особистості.

Методика «Стратегії сімейного виховання» С. Степанова дала змогу діагностувати переважаючий стиль виховання в батьківській родині досліджуваних.

Виявлено, що в людей, які страждають на депресію, спостерігається переважання авторитарного стилю виховання в сім'ї. Кількісне вираження цієї стратегії для досліджуваних становить 62%. При авторитарному стилі високі батьківські вимоги й очікування у сфері досягнень і зумовлений цим високий рівень контролю, заборон, критики та можливі фізичні покарання є джерелом негативних емоцій у сім'ї. Діти прагнуть у всьому відповідати вимогам батьків, досягати найвищих результатів. Такі батьки чітко уявляють, якою повинна вирости їхня дитина, і докладають максимум зусиль для реалізації цього «плану».

У своїх вимогах вони досить категоричні й непоступливі. У таких родинах активно обмежується будь-який вияв самостійності дитини, вимоги не мають обґрунтованого пояснення, а недотримання чинних правил карається.

Досліджувані, що страждають на тривожні розлади, властивий ліберальний стиль сімейного виховання. Така стратегія має вираженість у 58%. За переважання цього стилю батьки не приділяють особливої уваги дитині, це не є для них важливою та першочерговою справою. Високі досягнення для таких дітей стають способом привернути до себе увагу батьків, довести їм власну значимість. Форму-

ється негативна установка на умовну любов і схвалення.

Отже, саме авторитарна та індиферентна стратегії виховання є одним із факторів виникнення патологічного перфекціонізму. Джерело походження невротичного перфекціонізму знаходиться в ранньому дитинстві: саме батьки можуть формувати установку на ідеальний результат, недосягнення якого карається, а досягнення завжди буде недостатнім для визнання дитини як самостійного й успішного суб'єкта діяльності.

Батьки перфекціоніста надмірно критичні та вимогливі. Дитина змушена бути бездоганною, щоб задовольнити батьківські очікування й уникнути критики.

Визначено три основні типи батьківської поведінки, що впливають на формування перфекціоністського стилю мислення дитини:

- 1) батьки надмірно критичні й вимогливі;
- 2) батьківські очікування і стандарти неадекватно високі;
- 3) батьківське схвалення відсутнє або непослідовне та умовне.

На думку Д. Хамачек, головним провокуючим фактором виникнення патологічного перфекціонізму в дитячому віці стає саме авторитарний стиль виховання, що поєднує в собі високі вимоги, жорсткий дисциплінарний режим і недостатню емоційну підтримку [6, с. 33]. У таких умовах на дитину покладаються надмірно високі очікування – вона повинна виправдати батьківські сподівання. Часто незріла особистість не здатна впоратися з таким тиском обов'язків. Такий підхід стає причиною особистісних проблем дитини: низької самооцінки, невпевненості в собі, страху невдач і прокрастинації, девіантної поведінки.

Батьки повинні прищеплювати дітям прагнення до високих результатів не шляхом тиску чи «тиранії повинностей», а за допомогою позитивного підкріплення – бажання пізнавати нове, розвивати свої здібності, реалізовувати творчий потенціал. Дитина не повинна бути найкращою в усьому, вона має розвиватися гармонійно й займатися тим, що їй справді цікаво. Але разом із цим вона повинна мати право на помилку, розуміти, що це нормально, це є невід'ємним елементом будь-якої активності.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, популяризована модель успіху, процвітання, високих досягнень традиційно розглядається як особливість, властива західному світоглядові. Нав'язані цінності, переломлюючись у сімейних і міжособистісних стосунках і в індивідуальній свідомості, будуть надалі задавати стиль мислення та



способи діяльності, що можуть стати причиною емоційних розладів у майбутньому.

Виховання в батьківській сім'ї є важливим етапом на шляху до комплексного розвитку та соціалізації особистості. Засвоєні в дитинстві стратегії поведінки й когнітивні схеми будуть формувати індивідуальність людини в майбутньому, її способи реагування та діяльність.

Важливо зазначити, що здебільшого невротичний перфекціонізм, який у майбутньому може бути одним із факторів депресивних і тривожних розладів, формується з дитячого досвіду взаємодії з батьками, чия любов завжди умовна й залежить від результатів діяльності дитини та її досягнень.

Маленький перфекціоніст продовжує прагнути до ідеального результату, не отримуючи задоволення від процесу діяльності, в надії завоювати батьківське схвалення та привернути таким способом до себе увагу.

Використання функціональних підходів до взаємодії з дітьми й демократичного стилю у вихованні буде сприяти розвитку здорової гармонійної особистості, впевненої в собі та власних силах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 350 с.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гаранян // Терапия психических расстройств. – 2006. – № 1. – С. 23–31.
3. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм. Перфекционизм. Лень / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 230 с.
4. Beck A. Cognitive models of depression / Beck A. – Cognit Psychotherapy. – Vol. 1. – P. 37–49.
5. Gilman R.A. First study of perfectionism and multidimensional life satisfaction among adolescents / R.A. Gilman, S. Jeffrey // The journal of Early Adolescence. – 2003. – № 23 (2). – P. 87–94.
6. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // Psychology: A Journal of Human Behavior. – 2000. – Vol. 15. – P. 27–33.
7. Hewitt P. Perfectionism and depression: a multidimensional study / P. Hewitt, G. Flett // Journal of Abnormal Psychology. – 2011. – Vol. 100(1). – P. 98–101.
8. Hollender M. Perfectionism / M. Hollender // Comprehensive Psychiatry. – 1999. – Vol. 6(2). – P. 94–103.



## СЕКЦІЯ 7. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376.42:159:371.212.72

**ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕУСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ  
УЧНІВ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ (ДРУГЕ ПОВІДОМЛЕННЯ)**

Яковлева С.Д., д. психол. н.,  
доцент, завідувач кафедри корекційної освіти  
Херсонський державний університет

У статті проаналізовано шляхи та засоби попередження неуспішності навчання учнів із вадами інтелекту. Досліджено стан довільної уваги та визначено стан сформованості графічних вмінь та рівня довільної регуляції в дітей з вадами інтелекту під впливом корекційного навчання.

**Ключові слова:** навчання, діти з порушеннями інтелекту, індивідуальні труднощі, навчальна неуспішність, показники уваги, стан сформованості графічних навичок та довільної регуляції.

В статті проаналізовані пути и способы предупреждения неуспеваемости учащихся с нарушениями интеллекта. Исследовано состояние произвольного внимания, определено состояние сформированности графических умений и уровня произвольной регуляции у детей с нарушениями интеллекта под влиянием коррекционного обучения.

**Ключевые слова:** обучение, дети с нарушением интеллекта, индивидуальные трудности, учебная неуспеваемость, показатели внимания, состояние сформированности графических умений и произвольной регуляции.

**Yakovleva S.D. WAYS AND MEANS OF PREVENTING THE FAILURE OF TRAINING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (SECOND MESSAGE)**

The article analyzes the ways and ways of preventing the failure of students with intellectual disabilities. The state of voluntary attention and determination of the formation of graphic exercises and the level of arbitrary regulation in children in intellectual disturbances under the influence of corrective training are studied.

**Key words:** education, children with intellectual disabilities, individual difficulties, academic failure, attention indicators, state of formation of graphic skills and arbitrary regulation.

**Постановка проблеми.** Перед освітою постають нові завдання: школа повинна орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини. У традиційному навчальному процесі завжди фіксованими є параметри умов навчання (однаковий навчальний час, засіб пред'явлення інформації і т.п.). Єдине, що залишається незафіксованим, – це результати навчання, які характеризуються помітним розкидом.

Серед усього різноманіття завдань, які стоять також і перед спеціальною школою, вчителі, які і раніше, на перше місце поставили необхідність формування міцних знань учнів. Організація в процесі навчання діяльності дітей, які навчаються адекватному реальному суспільному життю, перетворює школу із школи навчальної, відірваної від реальності, в школу «життя», школу діяльності, яка забезпечує учням природну соціалізацію, робить їх суб'єктами своєї діяльності і всього свого життя. Орієнтація учнів у процесі такого «життєвого» навчання в реаліях громадської, наукової, культурної та інших областей дозволяє їм ба-

чити перспективи свого життєвого шляху і, відповідно, планувати і усвідомлено здійснювати розвиток своїх здібностей [7].

На розвиток особистості впливає значна кількість різноманітних чинників, які можна поділити на внутрішні, природні задатки людини і зовнішні – навчання, виховання та вплив середовища. На процес розвитку, як зазначає Г. Костюк, впливають лише ті умови, з якими дитина має тісний контакт, а середовище впливає на розвиток через діяльність. Ця теза має важливе значення, адже дозволяє зробити висновок про те, що інтелектуальний розвиток особистості неможливий без включення її в активну навчальну діяльність [6].

Відповідно до теорії Л. Виготського, існує два рівні розвитку дитячої особистості: перший – сформований, а другий етап – це процес дозрівання, який стосується допоміжної школи, оскільки діти з порушеннями в інтелектуальному розвитку не можуть самі впоратися із завданнями самостійно. Саме в цьому їм повинна допомогти школа. Таким чином, навчання повинно орієнтуватися на можливості дитини, тобто на вже



дозрілі функції та стимулювати ті, які знаходяться на стадії розвитку.

Одним з основних важелів навчальної діяльності є мотивація до навчання. Основою мотивації, як вважає Л. Занков, є пізнавальний інтерес. З огляду на це запропонована ним методика передбачає залучення учнів до різних видів діяльності, широкого використання дидактичних ігор, дискусій, а також методів, спрямованих на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення.

Особливості організації навчального процесу за цією концепцією є гнучка структура уроку, побудова процесу пізнання «від учня», забезпечення інтенсивної самостійної діяльності учнів, пов'язаної з емоційними переживаннями, колективним пошуком на основі спостереження, порівняння, групування, класифікації, виявлення закономірностей, самостійного формулювання висновків, створення педагогічних ситуацій, спілкування. Отже, система Л. Занкова акцентує увагу вчителя на головних параметрах розвитку школярів: на їхніх уміннях мислити, спостерігати, практично діяти.

Деяко інший напрям розвиваючого навчання був запропонований Д. Ельконіним і В. Давидовим. Саме В. Давидов ввів поняття «розвиваюче навчання». Згідно з теорією розвиваючого навчання в початковій ланці змістом виступають теоретичні знання, а методом є організація спільної навчальної діяльності [5].

Спільна навчальна діяльність передбачає спільну роботу вчителів, батьків та учнів. Кожен вчитель прагне досягти якомога вищих успіхів у своїй роботі. Використовуваний метод інтерв'ювання дозволив з'ясувати, що 64% вчителів отримують задоволення від своєї роботи. Але частина учнів усе ж таки попадає в розряд «невстигаючих учнів».

Дослідники вважають, що в основі неуспішності лежить розбіжність вимог до пізнавальної діяльності учнів відповідно до реального рівня їхнього розумового розвитку, тобто можна визначити неуспішність як показник порушення взаємодії між учнем, вчителями та зовнішніми умовами.

До загальнокласних мір, що сприяють попередженню і подоланню неуспішності, учні відносять: роз'яснення учням і батькам значущості навчання; застосування системи різноманітних вправ з метою виховання звичок відповідального ставлення до навчання; системи колективного схвалення успіхів у навчанні; спеціальні заняття з оволодіння елементами організації навчальної діяльності; знайомство учнів з основними шляхами розвитку уваги,

пам'яті, мислення, волі тощо; забезпечення сприятливої моральної атмосфери у відносинах між учнями; правильна організація життя класного колективу, де кожен учень відчуває потребу в спілкуванні з ним; встановлення тісних зв'язків з батьками учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** При значному зниженні працездатності в учнів допоміжних шкіл виникає стан, який негативно відображається на їх ставленні до навчальної роботи, втрачається інтерес, виникає почуття невпевненості у своїх діях, знижується пам'ять, увага, порушується координація рухів тощо. Тому проблема працездатності учнів відноситься до числа важливих проблем педагогіки, психології, шкільної гігієни та фізіології [2; 4].

Ці питання широко вивчалися багатьма вченими, серед яких: А.М. Грабаров, Г.М. Дульнев, В.Ю. Карваліс, К.Н. Павлова, М.І. Рябцев, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна, І.Г. Єременко та ін. Вони вказують на те, що інтегральним показником функціонального стану є розвиток основних функціональних мозкових систем. У той же час важливе значення приділяється професійній компетентності педагога. Особливої гостроти набувають проблеми підвищення теоретичного рівня викладання матеріалу, чіткого планування та послідовного викладення навчального матеріалу; вміння застосування учителем вимог до учнів щодо якості їх знань, умінь та навичок; правильної організації праці школярів на уроці і вдома; ґрунтовного та систематичного закріплення пройденого матеріалу тощо.

Умови оптимізації навчального процесу були чітко викладені Ш. Амонашвілі, який вважав, що для інтелектуального розвитку дитини педагогом повинні бути поставлені основні вимоги, а саме:

- зміст, атмосфера спілкування, стиль взаємин повинні допомагати дитині вчитися, засвоювати все справді загальнолюдське, пізнавати себе як людину, плекати почуття власної гідності, самоповаги, усвідомлення, що з нею рахуються, вона потрібна, її помічають, цінують;

- педагогічний процес повинен сприяти формуванню соціально значущих мотивів учіння, духовному піднесенню, моральному становленню, спонукати до співпереживання, взаємодопомоги, об'єднувати дитячий колектив на основі однієї мети, єдиних принципів, взаємостосунків (що і передбачає інклюзивне навчання та виховання);

- у педагогічному процесі повинен надаватися простір для творчості, кмітливості. Самостійності, пізнавальної та громадської активності дітей; характер спілкування в дитячому колективі повинен

допомагати кожній дитині розвивати свою справжню природу [1].

Запропоноване особистісно-орієнтоване навчання забезпечує розвиток особистості учня відповідно до його індивідуальних особливостей. Дана модель навчання передбачає щадний режим навчання, правильну тактику індивідуального підходу до кожної дитини та його послідовну реалізацію.

Враховуючи стан психофізіологічних процесів учнів, розумно дозується навчальне навантаження. Широко використовується такий засіб індивідуалізації навчання, як різна міра допомоги дітям. Дітям, які не можуть виконувати завдання за усною інструкцією, забезпечують відповідну наочність. Для дітей з повільним темпом роботи важливо дозувати і регламентувати роботу, намагатися поступово прискорювати темп її виконання, що не буде відображати їх невстигання у роботі усього класу.

Значущості в індивідуальній роботі з учнями допоміжної школи набуває правильний підхід до аналізу та оцінки діяльності. Необхідно спиратися на позитивні якості учня, знаходити форму оцінки, яка б стимулювала дитину в роботі. Це ефективно впливає на весь процес діяльності учня, запобігає виникненню конфліктної ситуації, коли учень відмовляється від роботи у класі.

Реалізація диференційованого підходу до навчання в допоміжній школі базується на тому, що в кожному класі можна виділити учнів із певними типологічними особливостями, що дає можливість здійснити диференційоване навчання в межах кожної школи без перебудови встановленої системи організації педагогічного процесу. Потрібно лише відповідно комплектувати класи відповідно до рівня розвитку в учнів здібностей та пізнавальних можливостей.

**Постановка завдання.** Мета – проаналізувати шляхи та засоби попередження неуспішності навчання учнів із вадами інтелекту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У першому повідомленні ми розглядали групу дітей 9-10 років у кількості 19 осіб, які навчалися у 2-3 класах спеціальної допоміжної школи № 1 м. Херсона. Нами було здійснено вивчення причин і проявів індивідуальних труднощів із боку слухової, зорової, моторно-слухової пам'яті. У дітей цієї ж групи було досліджено стан уваги, що має велике значення для засвоєння навчального матеріалу, про що йтиме в статті.

Увага – це психічне явище, але не саможна форма психічного відображення,

а організація тих або інших його форм (організація свідомості), внаслідок якого щось відбивається у свідомості більш виразно, інше – менш виразно («стає фоном»). Кожному вчителю молодших класів відомо, що не можна будувати повсякденну роботу на вольовій довільній увазі. Вона вимагає великого нервового напруження і виявляється дуже важкою не тільки для маленьких учнів, але і для дорослих, тому треба орієнтуватися на післядовільну, повторну увагу, яка підтримується зацікавленістю. Вона виникає там, де діти повинні думати над своєю роботою, шукати способи її вирішення, знаходити схоже і відмінне, узагальнювати і робити висновки, міркувати і доводити. Таким чином, увага підтримується активною розумовою діяльністю. Якщо вона цікава і продуктивна, вона «тримає» увагу дітей, не вимагаючи від них великого нервового напруження. По мірі того, як діти привчаються до навчання, в їх активну навчальну діяльність вчитель пропонує завдання, що вимагають вольового зусилля. Не все в навчальній діяльності цікаве, і в дітей треба поступово формувати здібність до вольового зосередження. Але таке «привчання» повинно здійснюватися поетапно, при обдуманому дозуванні завдань, що вимагають спочатку короткого, а потім все більш тривалого вольового зосередження. Для дослідження такого вольового компонента ми відібрали методику «Розподілу та переключення уваги». На першому етапі дослідження уваги в дітей 2-го класу ми спостерігали більш низький рівень переключення та розподілу уваги. Спочатку розумово відсталі діти не зовсім зрозуміли як працювати з бланковими методиками. На другому етапі дослідження були отримані кращі результати, що може свідчити про розвиток довільної уваги в процесі навчальної діяльності (табл. 1).

Основними якостями уваги є її об'єм, концентрація (сила зосередження) і стійкість (тривалість зосередження). Об'єм уваги – це та кількість об'єктів, які людина може одночасно «охопити» з однаковою ясністю.

Концентрація уваги характеризує силу зосередження людини і визначається тією силою нового подразника, яка необхідна для гальмування колишньої домінантної і створення нової. У молодших школярів сила зосередження зазвичай невелика.

Стійкість уваги також має невелике значення у молодших школярів. Відомо, як довго, з неослабною увагою діти можуть слухати цікаву і доступну їх розумінню розповідь. У такій тривалості збереження однієї домінантної виявляється значна стійкість



дитячої уваги, але разом із тим вчителю добре відоме швидке відволікання уваги молодших школярів, труднощі зосередження на чомусь нецікавому, але потрібному, тим більше на тривалий час. При дослідженні уваги в третьому класі ми одержали такі показники: в 2-й чверті – 0,59% та в 3-й чверті – 0,66%. Дані показники розподілу та переключення уваги майже однакові як у учнів 2-го так і в учнів 3-го класу, що, у свою чергу, доводить про слабкість формування стійкості, концентрації та обсягу довільної уваги, що є характерним явищем для розумово відсталих дітей.

Увага проявляється в умінні людини зосередитися на будь-якому одному подразнику або на декількох подразниках (на цілісному їх комплексі), виділяючи їх з всього потоку подразнень, які діють щохвилини на нервову систему людини. У цьому випадку подразники, що знаходяться в полі уваги, сприймаються найбільш ясно. Такий виділений подразник, займаючи головне, домінуюче положення, створює в корі головного мозку людини найбільш сильний осередок нервового збудження – доміную. При цьому дія всіх інших подразників (як зовнішніх, так і внутрішніх) гальмується. Вони не дійдуть до свідомості людини, вона їх не помічає. Але проходить час, і головний осередок нервового збудження гасне, тобто спостерігається процес втомлення, і спрямованість уваги відхиляється. Дитина починає відволікатися від своєї роботи, і будь-який новий подразник, набуваючи особливу силу, займає місце доміную [3]. У нашому випадку ми приділяємо

визначальну роль процесу стомлення, тому що розумово відсталі учні молодших класів швидко втомлюються і не можуть тривалий час зосереджувати увагу на одному предметі чи дії.

У розумово відсталих дітей із дефектами розвитку центральної нервової системи відзначаються відхилення під час виконання графічних завдань (графічний диктант, лабіринт, переплетіння ліній тощо). Спостерігається сповільнення та напруженість рухів, важкість у переключенні з одного руху на інший, неточність рухів тощо. Усе це зумовлює низькі показники рівня довільної регуляції цих дітей та їх швидку втомлюваність.

Слабкість вольових імпульсів розумово відсталих дітей призводить до недостатньо активного включення дитини в роботу. Це зумовлює їх пасивність та невміння мобілізувати свою активність. Періоди напруження змінюються періодами пасивності, знаходячи об'єктивне вираження в кількісно-якісних змінах продукції.

Порівняльне дослідження статичного напруження м'язів правих та лівих кінцівок розумово відсталих школярів також підтверджує їх слабкість. Особливу увагу було приділено моториці пальців. Сповільненість та напруженість рухів, труднощі переключення з одного руху на інший пов'язані, на думку О.М. Правдіної-Вінарської, з недостатньою рухомістю нервових процесів, а неточність рухів – із недиференційованістю та надмірною іррадіацією.

Під час діагностування індивідуальних труднощів у навчанні в учнів молодших кла-

Таблиця 1  
**Дослідження розподілу та переключення уваги в розумово відсталих учнів 2-3 класів**

№	ПІБ 2 клас	Параметри розподілу та переключення уваги		ПІБ 3 клас	Параметри розподілу та переключення уваги	
		2 чверть %	3 чверть %		2 чверть%	3 чверть %
1	Б-нь Р.	0,4	0,45	Б-й В.	0,75	0,80
2	К-а У.	0,48	0,65	Б-т Ю.	0,65	0,75
3	А-й С.	0,35	0,4	Д-а Є.	0,4	0,4
4	П-о В.	0,65	0,7	І-о Д.	0,35	0,4
5	С-к В.	0,7	0,75	К-а О.	0,77	0,8
6	С-в П.	0,6	0,68	К-а В.	0,65	0,7
7	С-о М.	0,75	0,78	М-в Р.	0,68	0,72
8	Середнє значення	0,56	0,63	М-а Л.	0,65	0,74
9				О-в О.	0,6	0,65
10				П-х І.	0,3	0,35
11				Ц-к Б.	0,55	0,75
12				К-к І.	0,76	0,8
				Середнє значення	0,59	0,66

Таблиця 2

**Стан сформованості графічних вмінь та рівня довільної регуляції в учнів із порушеннями інтелекту 2-3 класів**

№	ПІБ 2 клас	Методика «Лабіринт»		ПІБ, 3 клас	Методика «Лабіринт»	
		2 чверть %	3 чверть %		2 чверть %	3 чверть %
1	Б-нь Р.	35	30	Б-й В.	80	80
2	К-а У.	60	70	Б-т Ю.	75	80
3	А-й С.	30	35	Д-а Є.	35	35
4	П-о В.	40	60	І-о Д.	35	35
5	С-к В.	70	70	К-а О.	70	75
6	С-в П.	70	75	К-а В.	60	80
7	С-о М.	75	80	М-в Р.	60	65
8	Середнє значення	54,29	60,71	М-а Л.	65	70
9				О-в О.	65	80
10				П-х І.	30	35
11				Ц-к Б.	75	80
12				К-к І.	80	80
				Середнє значення	60,83	66,25

сів допоміжної школи було виявлено, що однією з проблем є формування графічних навичок, які пов'язані не тільки з увагою, але й з готовністю руки до письма. Навіть на першому етапі дослідження було зрозуміло, що з методикою «Лабіринт» краще справилися учні 3-го класу (60,83%), тоді як у 2-му класі учні одержали значення показників – 54,29. Це пояснюється тим, що в учнів 3-го класу розвиток графічних вмінь та навичок кращий і пов'язаний із навчальною діяльністю (табл. 2.), тоді як в учнів 2-го класу розвиток графічних вмінь знаходиться на початковому рівні. Але незважаючи на вищезазначене, учні 2-го класу на другому етапі дослідження показали кращі результати (2 чверть – 54,29%; 3 чверть – 60,71%)

Необхідність одержання експериментального матеріалу викликає не лише теоретичний інтерес, але має важливе практичне значення, оскільки є вирішенням висунутої проблеми, яка є частиною більш загальної проблеми – корекції недоліків індивідуальних труднощів у навчанні розумово відсталих школярів.

**Висновки із проведеного дослідження.** Таким чином, одержані на основі цих методів кількісні дані, їх аналіз дають можливість виявити відомості про педагогічний процес на рівні закономірностей.

Різноманітність застосованих методик пов'язана з характером досліджень, які проводяться, прагненням до комплексного вивчення вищезазначеної проблеми – вдосконалення педагогічного процесу

в допоміжній школі. Ці дані дозволяють вчителю-дефектологу підтримувати працездатність школярів на оптимальному рівні і тим самим підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу, успішніше вирішувати корекційні завдання, здійснювати пропедевтичну підготовку учнів молодших класів до наступного етапу навчальної діяльності.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили. – К.: Наукова думка, 1991. – 111 с.
2. Бутивщенко Л.Н. Особенности развития мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения : автореф. ... канд. психол. наук / Л.Н. Бутивщенко. – К, 1989. – 24 с.
3. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. Обучение и развитие детей школьного возраста / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 320 с.
4. Григорьева Л.П. Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями (ч. 1) / Л.П. Григорьева // Дефектология, 2002. – № 1. – С. 3–14.
5. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.02 «Психофізіологія» / О.М. Кокун. – К, 2004. – 416 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколенко. – К. : Рад.школа, 1989. – 606 с.
7. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе / А.М. Новиков. – М. : «Эгвес», 2006. – 488 с.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

**Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск 5  
Том 2**

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 23,01. Замов. № 961. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.  
Телефон +38 (0552) 39-95-80  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.