

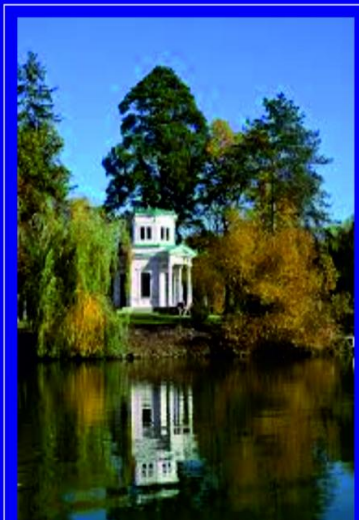
ISSN 2617-2100



# Психологічний журнал

Наукове видання

Уманського державного  
педагогічного університету  
імені Павла Тичини



№5' 2020

**Засновник:**

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Головний редактор***Сафін Олександр Джамільович*, доктор психол. наук, професор (Умань, Україна)**Заступник головного редактора***Шулдик Галина Олексіївна*, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)**Редакційна колегія***Гульбс Ольга Анатоліївна*, доктор психологічних наук, професор (Умань, Україна)*Кобець Олександр Володимирович*, доктор психологічних наук, професор (Умань, Україна)*Лукасік Анджей*, професор (Жешів, Польща)*Мищенко Марина Сергіївна*, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)*Моляко Валентин Олексійович*, доктор психологічних наук, професор (Київ, Україна)*Перепелюк Тетяна Дмитрівна*, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)*Шеленкова Наталія Леонідівна*, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)*Якимчук Борис Андрійович*, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)*Яценко Тамара Семенівна*, доктор психологічних наук, професор (Черкаси, Україна)**Відповідальний за випуск***Гриньова Наталія В'ячеславівна*, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)**Психологічний журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини**

щорічний науковий журнал

Журнал засновано у червні 2018 року.

Виходить два рази на рік.

Свідоцтво КВ №23377-13217 від 24.05.2018 року

**ISSN 2617-2100****Адреса редакції:** вул. Садова, 28, кім. 317, м. Умань, Черкаська обл., 20300

Телефон: +380635787430

E-mail: [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)Web: <http://psyj.udpu.edu.ua>

Психологічний журнал / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. 94 с.

**Основна тематика видання:**

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

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

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

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

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

Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(протокол №6 від 24 листопада 2020 року)

№5' 2020

**Publisher:**

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

**Editor-in-chief:**

*Alexander Safin*, Doctor of Psychology, Professor (Uman, Ukraine)

**Deputies of Editor-in-chief:**

*Galina Shuldyk*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

**Editorial Board:**

*Olga Gulbs*, Doctor of Psychology, Professor (Uman, Ukraine)

*Alexander Kobets*, Doctor of Psychology, Professor (Uman, Ukraine)

*Angey Lukasik*, Doctor of Psychology, Professor (Rzeszow, Poland)

*Marina Mishchenko*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

*Valentine Molyako*, Doctor of Psychology, Professor (Kiev, Ukraine)

*Tetyana Perepelyuk* Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

*Nataliia Shelenkova*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

*Boris Yakymchuk*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

*Tamara Yatsenko* Doctor of Psychology, Professor (Cherkasy, Ukraine)

**Executive Secretary:**

*Nataliia Hrynova* Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

**Psychological journal**

The Journal is founded in 2018.

Certificate of State registration

CV №23377-13217 of 24.05.2018

**ISSN 2617-2100**

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

Phone: +380635787430

E-mail: [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)

Web: <https://psyj.udpu.edu.ua>

*Psychological journal* / ed. A. Safin. Uman : Visavi Publishing Center, 2020. №5. 94 p.

**Journal's Directions:**

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

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

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

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

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

*Published by the decision of the Academic Council  
of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(protocol №6 of 24.11.2020)*

## ЗМІСТ

<b>Гриньова Н., Ортинська В.</b> Нейрографіка – як засіб формування та розвитку професійно-пізнавальних інтересів майбутніх учителів.....	8
<b>Гуртовенко Н., Вострова М.</b> Методичні засади дослідження формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.....	17
<b>Діхтяренко С.</b> До проблеми комунікативної компетентності студентів-психологів.....	24
<b>Міщенко М.</b> Дослідження чинників вибору абітурієнтами майбутньої професії.....	34
<b>Ольховецький С.</b> Мотивація учбової діяльності та її формування.....	42
<b>Прокопова О., Перепелюк Т.</b> Діагностика стану наявності комунікативних бар'єрів у учнів початкової школи в процесі навчання.....	51
<b>Сингаївська І.В., Терентьєва Н.Ю.</b> Соціально-психологічні чинники виникнення у людини авіафобії та шляхи її подолання.....	59
<b>Чамлай І., Гриньова Н.</b> Використання тренінгових технологій для мінімізації деструктивного впливу агресивності на міжособистісні стосунки підлітків.....	69
<b>Шаповалюк К.</b> Профілактика конфліктних проявів у студентському середовищі.....	79

## CONTENS

**Hryniova N., Ortynska V.**

Neurographics - as a means of formation and development  
of professional-cognitive interests of future teachers.....8

**Hurtovenko N., Vostrova M.**

Methodological bases of research formation of readiness of  
future psychologists for professional activity.....17

**Dikhtyarenko S.**

To the problem of communicative  
competence of students-psychologists.....24

**Mishchenko M.**

Research of factors of choice of applicants  
of the future profession.....34

**Olkhovetskyi S.**

Motivation of educational activity and its formation.....42

**Prokopova A., Perepeliuk T.**

Diagnosis of the condition of communicative barriers in primary school  
students in the learning process.....51

**Singaivska I., Terentyeva N.**

Socio-psychological factors of aerophobia  
in humans and ways to overcome it.....59

**Chamlai I., Hrynova N.**

The application of training technologies to minimize the destructive influence of  
aggression on interpersonal relationships of adolescents.....69

**Shapovalyuk K.**

Prevention of conflict manifestations  
in the student environment.....79

УДК 378.018.8:373.011.3-051]:159.952.13]:159.98

**Наталія Гриньова**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0001-7261-9871  
[grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net)

**Владислава Ортинська**

магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
[vladochkass@gmail.com](mailto:vladochkass@gmail.com)

### НЕЙРОГРАФІКА – ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В статті представлено метод «нейрографіки» як засіб формування та розвитку професійно-пізнавальних інтересів майбутніх учителів. Охарактеризовано поняття «професійно-пізнавальний інтерес» майбутніх вчителів. Представлено авторську програму «Нейрографіка - метод арт-терапії», яка складається з циклу занять, що охоплюють специфіку роботи з учнями в методах екологічного, м'якого розвитку і становлення особистості. Презентовано основну мету програми - оволодіння практичними навичками роботи із застосуванням методу нейрографіки, розкриття творчого потенціалу учасників програми. Програма розроблена на основі модульно-компетентнісного підходу і складається з трьох етапів: ознайомчий, професійно-практичний, експертний. Визначено знання та вміння, якими мають володіти учасники програми після її завершення. Презентовано методи і прийоми роботи з учасниками програми.

**Ключові слова:** нейрографіка, професійно-пізнавальний інтерес, майбутні вчителі, пізнавальна діяльність, арт-терапія, арт-коучинг.

**Nataliia Hryniova**

PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0001-7261-9871  
[grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net)

**Vladyslava Ortynska**

master's student  
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
[vladochkass@gmail.com](mailto:vladochkass@gmail.com)

### NEUROGRAPHICS - AS A MEANS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-COGNITIVE INTERESTS OF FUTURE TEACHERS

The article presents the method of neurography as a means of forming and developing professional and cognitive interests of future teachers. The concept of "professional and cognitive interest" of future teachers



is described. The author's program "Neurography - a method of art therapy" is presented, which consists of a series of classes covering the specifics of working with students in the methods of ecological, soft development and personality development. The main purpose of the program is presented - mastering practical skills of working with the method of neurography, revealing the creative potential of program participants. The program is developed on the basis of the modular-competence approach and consists of three stages: introductory, professional-practical, expert. The knowledge and skills that program participants should possess after its completion are defined. Methods and techniques of working with program participants are presented.

**Key words:** neurography, professional-cognitive interest, future teachers, cognitive activity, art therapy, art coaching.

**Наталья Гринёва**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,  
Уманский государственный педагогический университет имени Павла  
Тычины,  
м. Умань, Украина  
ORCID: 0000-0001-7261-9871  
[grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net)

**Владислава Ортинская**

магистрантка факультета социального и психологического образования,  
Уманский государственный педагогический университет имени Павла  
Тычины,  
м. Умань, Украина  
[vladochkass@gmail.com](mailto:vladochkass@gmail.com)

## НЕЙРОГРАФИКА - КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье представлен метод «нейрографики» как средство формирования и развития профессионально-познавательных интересов будущих учителей. Охарактеризованы понятия «профессионально-познавательный интерес» будущих учителей. Представлена авторская программа «Нейрографика - метод арт-терапии», которая состоит из цикла занятий, охватывающих специфику работы с учащимися в методах экологического, мягкого развития и становления личности. Представлена цель программы - овладение навыками работы с применением метода нейрографики, раскрытие творческого потенциала участников программы. Программа разработана на основе модульно-компетентностного подхода и состоит из трех этапов: ознакомительного, профессионально-практического, экспертного. Определены знания и умения, которыми должны обладать участники программы после ее завершения. Представлен методы и приемы работы с участниками программы.

**Ключевые слова:** нейрографика, профессионально-познавательный интерес, будущие учителя, познавательная деятельность, арт-терапия, арт-коучинг.

**Постановка проблемы.** У сучасних умовах модернізації системи педагогічної освіти зростає запит сучасного суспільства на професійну компетентність майбутніх педагогів, який робить особливо значущою проблему формування професійно-пізнавального інтересу до професійної діяльності під час навчання в закладі освіти.

Дослідження пізнавальної діяльності майбутніх педагогів та рівня сформованості професійно-пізнавального інтересу обумовлено необхідністю розробки та впровадження новітніх методів навчання, пов'язаних з розвитком індивідуальних можливостей особистості.

Важливість даної проблеми обумовлена також тим, що при відповідному рівні розвитку професійно-пізнавального інтересу інтелектуальна діяльність буде найбільш продуктивна, і, отже, майбутні фахівці будуть психологічно більш підготовлені до отримання професійної освіти і подальшого працевлаштування за обраною професією.

Студентський вік – це час найвищої потреби до академічних досягнень, готовності до самоорганізації, до занять інформаційною та дослідницькою діяльністю. В цьому віці відбувається активний процес формування когнітивних структур. Це означає, що організація освітнього процесу повинна передбачати відбір, застосування таких навчальних завдань, які одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування, структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження та цілеспрямовану актуалізацію.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В основі пізнавальної діяльності, як правило, лежать два основні мотиви – мотив досягнень і пізнавальний мотив. При цьому мотив досягнення підпорядковується пізнавальній і професійній мотивації. Дослідники А. Вербицький і Т. Платонова зазначають, що засвоєні в процесі навчання знання, вміння, навички є вже не предметом навчальної діяльності, а засобом професійної діяльності [1]. Пізнавальний інтерес - це форма пізнавальної спрямованості особистості, що проявляється в зосередженні уваги та активізації інтелектуальних і психічних процесів як на процесі, так і на об'єкті пізнання, що супроводжується позитивними емоціями та визначає змістоутворюючу мотивацію особистості. Пізнавальний інтерес стимулює розумову діяльність, підвищує інтенсивність розумової праці, мобілізує увагу, знімає втому — все це певною мірою призводить до покращення якості засвоювання знань, їх розширення та поглиблення. [1]. Тому, актуальним на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних науки і практики, є пошук та розробка засобів розвитку професійно-пізнавальних інтересів учнів коледжу, під час їх навчання у закладі освіти. На нашу думку, таким засобом може виступати нейрографіка.

«Нейрографіка» є сучасною і адекватною системою прикладної психології, що дозволяє використовувати її для різних цілей індивідуальної і групової роботи, включаючи роботу з усією цілісністю психічних процесів і структур та станів свідомості. Автором методу є російський психолог Павло Піскар'єв, який запатентував метод «нейрографіка» і поняття «нейрографічна лінія» (нейролінія) [5].

Нейрографіка – багатовимірний метод взаємодії з людиною через продукт її творчості. Відносна простота і видовищність процесу нейрографування апробована в роботі з дорослими, дітьми і навіть травмованими особами в індивідуальній та груповій роботі і має широкий спектр арт-терапевтичного і арт-коучингового застосування. Знання, вміння і навички з основ методу нейрографіки затребувані як арт-терапевтами так і фахівцями різних напрямків, які спираються у своїй діяльності на психологію творчих процесів [2].

Актуальність дослідження полягає у тому, що застосування «нейрографіки» під час професійного навчання, зокрема проходження навчальної програми «Нейрографіка – метод арт-терапії», забезпечить учням здатність рефлексії, формування впевненості у власній життєвій успішності та інтеграцію отриманих знань, розумінь і навичок в особистісне та професійне життя.

**Мета дослідження** – розкрити метод нейрографіки як засобу формування й підвищення професійно-пізнавальний інтересів майбутніх вчителів.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Програма «Нейрографіка – метод арт-терапії» являє цикл занять, які охоплюють специфіку роботи з учнями в методах екологічного, м'якого розвитку і становлення особистості.

Кожен цикл занять побудований на основі загальносвітових тенденцій освітнього простору для гармонійного розвитку учня з урахуванням його особливостей розвитку. При проведенні занять використовується комплексний підхід з урахуванням вікової психології, нейропсихології, соціальної психології, спеціальної психології.

Програма спрямована на оволодіння практикою в застосуванні методів нейрографіки як складової арт-терапевтичної та арт-коучингової технології в консультуванні дітей і підлітків.

Основна мета програми: оволодіння практичними навичками роботи із застосуванням методу нейрографіки, розкриття творчого потенціалу учасників програми. Програма розроблена на основі модульно-компетентнісного підходу і складається з трьох етапів:

1. Ознайомчий – знайомство з основами теорії арт-педагогіки впровадження їх у практичну діяльність.
2. Професійно-практичний – розвиток умінь і навичок невербальної інтерпретації поведінки і представлених слухачами курсу творчих продуктів, формування професійної компетенції.
3. Експертний – супровід професійного зростання і рівня професійної підготовки [3].

Навчання на курсі відбувається з використанням різних форм і методів подачі інформації. Так в процесі навчання задіюються очні і дистанційні форми роботи. Викладання здійснюється за допомогою таких методів: тренінг, лекції, практичні заняття.

По закінченню три етапної програми проекту передбачається, що слухачі будуть знати:

- основні напрямки застосування нейрографіки в арт-терапії та арт-коучингу;
- значення символіки образів, рухів і кольору в особистісної та архетипічній парадигмі;
- поняття емоційної грамотності;
- психологічні механізми емоційних станів (гештальт-підхід);
- невербальні характеристики поведінки;
- види арт-терапевтичної діяльності;
- специфіку використання тих чи інших арт-терапевтичних методик і методик арт-коучингу;
- механізми м'язових напруг і засоби їх розслаблення (прикладна кінезіології).

Вміти:

- використовувати різні види арт-терапевтичної роботи спільно з практикою нейрографіювання;
- аналізувати стани «Я»: емоційні поведінкові, рухові;
- усвідомлювати власні стани при взаємодії з іншими;

- аналізувати невербальні компоненти спілкування;  
- виявляти стереотипні психологічні ігри;  
- усвідомлювати внутрішній контекст несвідомого;  
- описувати і аналізувати весь процес ведення консультації або групового заняття.

В ході проведення занять із застосуванням програми очікуються наступні результати:

- Стати фізично і емоційно сильними і здоровими;  
- Бути грайливими і щасливими;  
- Відчувати впевненість в собі і своїх силах і здібностях;  
- Приймати правильні і безпечні рішення;  
- Стати більш соціалізованим;  
- Навчитися довіряти іншим і не відчувати дискомфорту під час вираження почуттів;  
- Звертатися за допомогою до однолітків і дорослих;  
- Краще справлятися з щоденними труднощами;  
- Відстоювати свою думку в конфліктних ситуаціях без застосування насильства.

Кожне заняття є комплексним і складається з трьох етапів: підготовча вправа, вправа активатор і нейрографічне малювання.

Етапи формуються за наступними критеріями:

- Вибір завдань
- Гнучкість
- Демонстрація
- Активатори
- Пісеньки або вірші
- Ігри
- Мозковий штурм і дискусійні групи в рамках коучингових занять
- Кола
- Дискусія
- Розв'язання задач
- Візуалізація
- Рольова гра
- Аналіз практичних прикладів
- Зворотній зв'язок
- Вправи на концентрацію
- Вправи на релаксацію [4].

Алгоритми вправ, які використовуються в даній програмі, спрямовані на встановлення довірливого і комфортного середовища, в якому учні відчують себе захищено і безпечно, щоб поділитися почуттями і разом працювати над завданнями, з якими вони стикаються. Ці Алгоритми вправ мають загальну спрямованість і можуть використовуватися в будь-якій ситуації, без прив'язки до віку осіб, які стикаються з конкретними проблемами.

Для кожного віку передбачена окрема структура комплексного заняття, відповідна цілям і задачам віку, умінь і навичок, переживань, що відображає проживання вікових криз [3].

Метод нейрографіки можна застосовувати у формі тренінгу. Якщо немає можливості для впровадження програми. Завдання групи соціально-

психологічного тренінгу із застосуванням нейрографіки – допомогти учню (підліткового, юнацького віку) висловити себе, а для цього спочатку йому потрібно навчитися сприймати і розуміти себе. Всі заняття містять такі етапи:

- вступні завдання для адаптації, щоб учні відчули себе затишно і розслабилися;
- основні завдання, орієнтовані на завдання конкретної цільової групи;
- рухливі завдання (в ігровій формі - активатори);
- заключне завдання, яке означає кінець теми;
- проведення оцінки заняття, яке дає учням можливість висловитися і надати зворотний зв'язок спеціалісту, який веде заняття [4].

Важливу роль у професійній адаптації до професійної діяльності майбутніх вчителів, які проходять психолого-педагогічну практику, під час навчання в коледжі, у дитячих рекреаційних закладах відіграє формування професійно-пізнавального інтересу.

Кожного дня молодий педагог перебуває у різних соціальних ролях (тато, мама, брат, сестра, нянька, товариш, вчитель, аніматор, поет, прозаїк, актор, сценарист, наглядч, прибиральник, перукар, швачка, тощо). Різноманітність оточення (новий колектив, новий напарник, нові діти — щозміни) та рівень відповідальності (життя та здоров'я дітей, підготовка дітей до участі у конкурсах, відпочинок та комфорт в загоні, тощо) вимагають окрім адаптації особливо перших півроку постійного самовдосконалення.

Дитячий оздоровчий табір є унікальною і дуже дивовижною «країною в країні» зі своїми законами та правилами своїми термінами та стилем життя, зі своїми керівниками лідерами. Студенту, який перебуває на психолого-педагогічній практиці, треба пристосовуватися до нового простору та взаємовідносин майже щохвилини.

Дуже швидкий темп життя у дитячому оздоровчому таборі, стрімкий графік роботи та новизна діяльності вимагають від студента знаходити мотивацію для розвитку свого пізнавального інтересу та дивергентного мислення.

Метою створення цієї програми є дослідження впливу тематичного тренінгу на розвиток пізнавального інтересу до самовдосконалення студентів, які набувають педагогічного досвіду під час педагогічної практики у рекреаційному дитячому центрі.

Завданням програми є:

- розкриття сутності професійно-пізнавального інтересу на практиці проходження тренінгу;
- дослідження формування професійно-пізнавального інтересу за час проведення тренінгу з педагогами-організаторами.

Для стабілізації процесів адаптації протягом чотирьох років поспіль нами проводяться тематичні тренінги зі студентами-практикантами між заїздами дітей у оздоровчому Українському дитячому центрі Молода гвардія.

Методи та прийоми, які були застосовано під час розробки тренінгу:

1). Постановка, чи відтворення проблемної ситуації.

Під час тренінгу виникли питання щодо розширення поняття «статеве виховання» у ракурсі можливих порушень відпочиваючими дітьми різних вікових груп.



За допомогою обговорення під час мультимедійної частини тренінгу студенти-практиканти отримали практичний досвід широкого обговорення уривків фільму та одноставно вирішили повернутись до обговорення власних вражень перегляду повної версії фільму самостійно. Під час другого обговорення студенти-практиканти поділилися створеною фільмотекою, яка розширює тематику можливого досвіду, поданого у мультимедійному форматі. Таким чином ми попередили появу здивування, спантеличення, емоційного відторгнення та за рахунок прагнення до пізнання і збудженої інтелектуальної активності отримали більш глибоке ознайомлення з предметом станів, виникаючих при ненормативному інтересі до статевих відносин дітьми різних вікових категорій.

#### 2). Прийом суперечки.

Припустимо, нам необхідно вирішити суперечку, яка виникла між сиблінгами, які знаходяться на відпочинку у різних містечках табору. Сиблінги вдома мають стосунки, які викликають у них постійні суперечки і кожному з них притаманна відверто агресивна поведінка.

Завдяки арт-терапевтичному прийому «Форум-театр» на тренінгу створюється та відіграється історія суперечок між двома (чи трьома і більше) представниками дітей однієї родини, які відпочивають у дитячому центрі.

Студенти-практиканти мають змогу при зіткненні різних точок зору у яких потрібно розібратися, застосовуючи набутий на цей час педагогічний досвід, стати по черзі суддею у відтвореній ситуації. Особливим умінням, що набувається у такому театральному відтворенні є доведення та обґрунтування своїх думок. Таким чином кожний учасник тренінгу займає власну позицію, яка стимулює його у разі «поразки» в бійці аргументів до подолання труднощів та інтенсивної розумової діяльності, розумової напруги, дослідницької активності. Студентами складається «Скринька «важких» ситуацій», яка є джерелом роздумів та активації професійно-пізнавального інтересу.

#### 3). Дослідницький прийом.

Студентам пропонується прийняти участь у дослідженні образу свого Я, виконавши нескладну арт-терапевтичну техніку «Паперова людина». Кожний з учасників із аркуша паперу без використання допоміжних матеріалів «вириває» силует людини. Здивування від утворення ляльки самостійно та отримання ствердження «Це ти», спонукає кожного прийняти свій образ, чи зречтись його. У разі зречення студентам пропонується аргументувати своє рішення, та, при наголошенні кожного недоліка, загортати частину паперової ляльки. При такому дослідженні себе ми надаємо учасникам тренінгу можливість побачити себе чесно, без прикрашання. Для повернення незадоволених у ресурсний стан ми пропонуємо розгорнути ляльку та на кожному кроці розгортання промовляти собі гучно комплімент. Для закріплення враження лялька розфарбовується.

#### 4). Прийом значущості.

Заключною частиною дводенного дослідницько-експериментального тренінгу є відновлення «Галяви Казок» у дитячому оздоровчому центрі.

Кожному учаснику тренінгу дозволено вибрати собі рослину для висадження на галявині. За допомогою інтернету треба визначити що за рослина має бути посаджена, які вона має властивості, скільки потребує догляду у період укорінення, тощо. Яка в неї господарська цінність, чи може з нею пов'язана

легенда чи історія. Якщо вибрана рослина не викликає відповідного почуття піднесення від своєї історії, ми пропонуємо дослідити чим вона може привабити у широкому колі обговорення після закінчення акції.

На основі спостереження за своїми діями, діями інших учасників тренінгу проводиться дослідження пізнавальної задачі та формулюється висновок щодо самооцінки. Тренінг закінчується анкетуванням «Вивчення суб'єктивного ставлення студентів до професійного саморозвитку майбутніх викладачів».

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Процес формування професійно-пізнавального інтересу є важливим набутком студентства, бо дозволяє розширювати власні професійні компетенції, заохочувати учнів до вивчення предмету та розгортає низку навчальної діяльності як пізнавальну подорож у життя. Прояв професійно-пізнавального інтересу майбутніх вчителів має низку моментів: об'єктивна значущість процесу навчання, активна єдність всіх психічних процесів: інтелектуальних, емоційних та вольових, закономірний перехід зовнішнього знання у внутрішнє розуміння навколишнього світу під призмою фахової підготовки, поєднання пізнавальної та професійної мотивації щодо навчання.

Нейрографіка визначається як спосіб графічного дослідження шляхів і методів організації людиною особистого фізичного і соціального досвіду, включаючи роботу з усією цілісністю психічних процесів і структур та станів свідомості. Складовими нейрографіки як методу арт-терапії та арт-койчингу є: феноменологічне дослідження проблематики, екзистенціальний аналіз сутності та структури особистості через певний алгоритм взаємодії нейрографічної лінії людини на просторі листа під час створення нейрографічного малюнку. Це дозволяє віднайти нестандартні шляхи вирішення внутрішніх та зовнішніх конфліктів, навчитися саморефлексії та саморегуляції, відчувати впевненість у власних силах та навчитися бути успішними у професії та житті.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицький А., Платонова Т. Формування пізнавальної та професійної мотивації. М., 1986. С. 14.
2. Ортинська В. Методика корекційного малювання емоційного стану з використанням методу нейрографіки. *«Простір арт-терапії: творча інтеграція та трансформація в епоху плинного модерну» XV Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція (Львів, 2018)*. С. 160-163.
3. Ортинська В. Нейрографические эксперименты. *Простір арт-терапії. Збірник наукових праць*. Вип. 1(23). 2018. С. 79–103.
4. Ортинська В. Нейрографіка в роботі з дітьми. *Простір арт-терапії: мінливість і стабільність – пошуки балансу: матеріали XVI Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Харків, 15–17 лютого 2019 р.)* / за наук. ред. А.П. Чуприкова, Л.А. Найдьоновой, О.Л. Вознесенської, О.М. Скар. Харків : СПД ФО Степанов В. В., 2019. С. 136–142.
5. Пискарев П.М. Предпосылки формирования метода «Нейрографика». *Методология современной психологии* / под ред. В.В. Козлова, А.В. Карпова, В.А. Мазилова, В.Ф. Петренко. Вып. 6. Ярославль : ЯрГУ : РАН : МАПН, 2016. С. 335–344.

## REFERENCES

1. Verbytskyi, A. & Platonova, T. (1986). Formuvannia piznavalnoi ta profesiinoi motyvatsii. M. [in Ukrainian].
2. Ortynska, V. (2018). Metodyka korektsiinoho maliuvannia emotsiinoho stanu z vykorystanniam metodu neirohrafiky. «*Prostir art-terapii: tvorcha intehratsiia ta transformatsiia v epokhu plynnoho modernu*» XV Mizhnarodna izhdystsypynarna naukovo-praktychna konferentsiia (Lviv, 2018). 160-163. [in Ukrainian].
3. Ortynska, V. (2018). Nejrograficheskie eksperymenty. *Prostir art-terapii. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 1(23)*. 79-103. [in Russian].
4. Ortynska, V. (2019). Neirohrafika v roboti z ditmy. *Prostir art-terapii: minlyvist i stabilnist – poshuky balansu: materialy KhVI Mizhnarodnoi mizhdystsypynarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kharkiv, 15–17 liutoho 2019 r.)* / za nauk. red. Chuprykova, A.P. & Naidonovoi, L.A. & Voznesenskoii, O.L. & Sknar, O.M. Kharkiv : SPD FO Stepanov V. V., 136-142. [in Ukrainian].
5. Piskarev, P.M. (2016). Predposylki formirovaniya metoda «Nejrografika». *Metodologiya sovremennoj psihologii* / pod red. Kozlova, V.V. & Karpova, A.V. & Mazilova, V.A. & Petrenko, V.F. Vyp. 6. YAroslavl' : YArGU : RAN : MAPN, 335–344. [in Russian].

**Бібліографічний опис для цитування:**

Гриньова Н.В., Ортинська В.Г. Нейрографіка – як засіб формування та розвитку професійно-пізнавальних інтересів майбутніх учителів. *Психологічний журнал* / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. С. 8-16.



УДК 159.9: 331.108

**Наталія Вікторівна Гуртовенко,**  
кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0002-5926-8736  
[nat.1232012@ukr.net](mailto:nat.1232012@ukr.net)

**Марина Василівна Вострова**  
магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
[vostrova-mv@ukr.net](mailto:vostrova-mv@ukr.net)

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто питання визначення таких понять, як психологічна готовність, психологічна стійкість, підготовленість до професійної діяльності, психологічна підготовка, професійно-психологічна підготовка. Різні трактування і визначення цих дефініцій часто пов'язані із специфікою даної діяльності в кожному конкретному випадку. Сполучною ланкою всіх досліджень є те, що вони вирішують одне загальне завдання – формування і розвиток психологічної підготовленості суб'єкта до різних видів професійної діяльності.

**Ключові слова:** готовність, професійна діяльність, особистість, майбутній психолог, структурні компоненти.

**Natalia Hurtovenko,**  
PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0002-5926-8736  
[nat.1232012@ukr.net](mailto:nat.1232012@ukr.net)

**Marina Vostrova**  
master's student  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
[vostrova-mv@ukr.net](mailto:vostrova-mv@ukr.net)

## METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH FORMATION OF READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article deals with the definition of such concepts as psychological readiness, psychological stability, readiness for professional activity, psychological training, professional and psychological training. Different interpretations and definitions of these definitions are often related to the specifics of this activity in each specific case. The connecting link of all studies is that they solve one common task – the formation and development of psychological readiness of the subject for various types of professional activities.

**Key words:** readiness, professional activity, personality, future psychologist, structural components.

**Наталія Вікторівна Гуртовенко**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла*

*Тычины,*

*м. Умань, Україна*

ORCID: 0000-0002-5926-8736

[nat.1232012@ukr.net](mailto:nat.1232012@ukr.net)

**Марина Васильевна Вострова**

*магістрантка факультета соціального і психологічного освіти,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла*

*Тычины,*

*г. Умань, Україна*

[vostrova-mv@ukr.net](mailto:vostrova-mv@ukr.net)

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье рассмотрены вопросы определения таких понятий, как психологическая готовность, психологическая устойчивость, подготовленность к профессиональной деятельности, психологическая подготовка, профессионально-психологическая подготовка. Различные трактовки и определения этих дефиниций часто связаны со спецификой данной деятельности в каждом конкретном случае. Связующим звеном всех исследований является то, что они решают одну общую задачу – формирование и развитие психологической подготовленности субъекта к различным видам профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *готовность, профессиональная деятельность, личность, будущий психолог, структурные компоненты.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від роботи професіоналів, а значить, і до вищих навчальних закладів, що здійснюють їх підготовку, принципово нові вимоги. Система підготовки фахівців визначена специфікою окремої професії. Однак зв'язок між навчальними закладами та професійною діяльністю випускників не завжди відповідає висунутим завданням.

Провідною складовою готовності до професійної діяльності є професійна готовність, яка розуміється вченими як комплексна психологічна освіта, поєднання функціональних, операційних і особистісних компонентів.

Професіоналізм особистості передбачає об'єктивність психолога при сприйнятті та аналізі складних педагогічних ситуацій; вміння визначити коло поставлених завдань; готовність застосувати свій професійний досвід відповідно до нових обставин, ситуацій. Це передбачає створення під час навчання умов для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації особистості студента.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних психологічних дослідженнях вивчення особистості здійснюється на основі системно-діяльнісного підходу, в якому особистість розглядається як цілісне утворення, що складається із взаємопов'язаних характеристик.

Найбільш поширеними ситуаціями у діяльності психолога є оптимізація міжособистісних відносин, наприклад, вирішення конфліктних ситуацій, проведення групових тренінгів, орієнтованих на вирішення особистісних проблем, психотерапія викликаних психічними травмами функціональних психічних розладів, що супроводжуються страхом, тривогою, депресією, суїцидальними нахилами, забезпечення необхідних умов для особистісного зростання, психокорекція відхилень.

Професійна готовність є необхідною умовою успішної професійної самореалізації молодого фахівця-психолога. Вона є однією з умов успішної професійної діяльності. У зв'язку з цим, необхідно в межах навчального процесу організувати включення студентів в практичну діяльність, вирішити питання про узгодження та суміщення форм практичної діяльності з формами навчальної діяльності.

**Метою дослідження** є експериментальне вивчення факторів, що впливають на формування готовності до професійної діяльності студентів-психологів.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Завдання дослідження: 1. Визначити структуру психологічної готовності до професійної діяльності в контексті особистісного розвитку здобувачів освіти та сучасних досліджень. 2. Скласти діагностичний інструментарій для вивчення виділених критеріїв. Методи дослідження: теоретичні (аналіз, порівняння, узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень з досліджуваної проблеми, структурний аналіз); емпіричні; статистичні.

Визначення таких понять, як психологічна готовність, психологічна стійкість, підготовленість до професійної діяльності, психологічна підготовка, професійно-психологічна підготовка, розглядаються у вітчизняній психологічній науці починаючи з кінця 1950-х - початку 1960-х рр., але вони і на сьогодні не визначені, хоча загальний зміст їх розкривається досить широко. Різні трактування і визначення цих дефініцій часто пов'язані із специфікою даної діяльності в кожному конкретному випадку. Сполучною ланкою всіх досліджень є те, що вони вирішують одне загальне завдання – формування і розвиток психологічної підготовленості суб'єкта до різних видів професійної діяльності.

Теоретичний аналіз робіт вітчизняних дослідників показує різноманіття використовуваних підходів при дослідженні психологічної готовності особистості до професійної діяльності:

а) суб'єктно-діяльнісний, при якому під психологічною готовністю розуміється кінцевий результат підготовки до визначеної професійної діяльності, яка визначена як інтегральна особистісна освіта;

б) функціональний, що передбачає дослідження підготовленості до діяльності як певного рівня стану психіки, яке забезпечує майбутньому фахівцеві високий показник досягнень;

в) змістовний, який передбачає вивчення особливостей підготовленості до професійної діяльності в залежності від конкретних умов;

г) соціально-функціональний, спрямований на дослідження функцій, які визначають психологічну підготовленість в процесі життєдіяльності особистості;

д) структурно-психологічний, який пов'язаний з характеристикою елементів психологічної підготовленості та їх взаємозв'язків;

е) генетичний, що розкриває витoki психологічної підготовленості і їх вплив на неї;

ж) логіко-гносеологічний, в рамках якого переважно з'ясовується розуміння суті, змісту психологічної підготовленості, її критеріїв та взаємозв'язків з іншими соціально-психологічними показниками [5, с. 5].

У сучасній психологічній науці щодо поняття «готовність» відсутнє загальноприйняте визначення. К. К. Платонов виділяє наступні значення терміну «готовність до діяльності», які визначають підходи до дослідження феномену готовності: як результат професійного виховання, що виявляється бажанні працювати, усвідомленні необхідності брати участь у спільній професійній діяльності; як готовність до певної праці, що стала професією, як результат професійного навчання, виховання і соціальної зрілості особистості; як готовність до безпосередньої майбутньої діяльності, як стан психологічної мобілізації [3, с. 10].

Готовність до професії є головною складовою професіоналізму, передумовою успішності майбутньої самостійної діяльності та умовою досягнення професійної компетентності та майстерності. Проведений аналіз дозволив визначити готовність до професійної діяльності як сукупне психологічне новоутворення початкових етапів професіоналізації, що полягає в спрямованості та здатності виконувати поставлені завдання відповідно до нормативних вимог, що виникає в процесі навчання [1, с. 56].

Проведені численні дослідження показали, що психологічна готовність має певну динамічну структуру взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів. У своїх дослідженнях М.І.Дяченко та Л.А.Кандибович визначили наступну її динамічну структуру:

1. Усвідомлення своїх власних потреб, вимог суспільства, колективу або поставленого завдання оточуючим;
2. Усвідомлення цілей, вирішення яких забезпечить задоволення потреб або виконання поставлених завдань;
3. Осмислення та оцінка умов, в яких проходитиме професійна діяльність, актуалізація досвіду;
4. Визначення на основі досвіду та оцінки майбутніх умов діяльності найбільш ймовірних шляхів вирішення завдань або виконання поставлених вимог;
5. Прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату;
6. Мобілізація сил відповідно до умов і завдань, самовизначення у досягненні поставлених цілей.

Таким чином, стан психологічної готовності, маючи складну динамічну структуру, виражає сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини в їх співвідношення із зовнішніми умовами і майбутніми завданнями [2, с. 153].

У свою чергу, в дослідженнях В.О. Моляко [6, с. 10] виділяються наступні складові, які включаються в структуру загальної та психологічної готовності до праці. Так, сюди віднесені психофізіологічні якості особистості; фізіологічні складові: динамічні стереотипи (І.П.Павлов), діяльність функціональної системи

(П.К.Анохін), прояв домінантних якостей (А.А.Ухтомський), освіти та функціонування установок.

Для початку розглянемо компоненти психофізіологічної готовності.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент. До складових компонентів готовності включені любов до дітей, педагогічної праці, почуття відповідальності.

2. Когнітивно-оцінний компонент включає в себе уявлення майбутніх фахівців про майбутню професію, оцінку своїх педагогічних можливостей.

3. Організаційно-особистісний компонент представлений основними значущими якостями особистості майбутнього педагога: інтерес і любов до дитини; здатність розуміти; висока відповідальність і соціальна активність.

4. Соціально-перцептивний компонент готовності базується на механізмах ідентифікації, емпатії, рефлексії.

5. Емоційно-чуттєвий компонент готовності розкриває ступінь розвитку емоційної сфери особистості педагога через багатоплановість його емоцій.

На основі теоретичного аналізу нами були визначені показники формування готовності здобувачів освіти майбутніх психологів до професійної діяльності. Тому була сформована програма діагностики, метою якої є дослідження особливостей формування готовності до професійної діяльності. Для досягнення поставлених завдань нами будуть використані наступні методики:

1. Тест Кеттела.

2. Тест смисложиттєвих орієнтацій (модифікація Д.А. Леонтьєва).

3. Тест Рокіча «Ціннісні орієнтації».

4. «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера.

5. Опитувальник професійних схильностей О.Йовайши (модифікація Г.В.Резапкіної)

За результатами дослідження в ході тестування були інтерпретовані результати діагностики. Так, за результатами діагностики виявлено, що 82 % опитаних мають високі показники товариськості, що свідчить про відкритість та добросердечність. І лише 18% опитаних характеризуються замкненістю, неможливістю пристосовуватися до нових умов, скептично налаштованих та не вміють розкриватися.

В свою чергу, за результатами проведеного дослідження, можна зробити висновки про те, що значна кількість здобувачів освіти є досить нерішучими, 57%, і, відповідно невпевненими в своїх силах. Хоча 36% властива готовність мати справу із незнайомими обставинами та людьми, а також мають високий ступінь активності у соціальних контактах.

Позитивним є те, що більшість 64% опитаних відверті, поступливі та легко налагоджують взаємозв'язки у колективі. В цілому, емоційне ставлення до оточуючих є досить позитивним, більшості властива тактовність та шанобливість.

Показники по Тесту смисложиттєвих орієнтацій (модифікація Д.А.Леонтьєва) виявили, що здобувачі освіти мають низьку осмисленість життєвої перспективи. Низькі бали за шкалою «Цілі в житті» характеризують у здобувачів освіти відсутність в житті цілей в майбутньому. Більшість опитуваних живуть теперішнім або ж минулим.

Показники за шкалою «Процес життя або інтерес та емоційна насиченість» говорять про те, як сприймають здобувачі сьогодення. Низькі бали за цією шкалою ознака незадоволеності своїм теперішнім життям, при цьому однак, їй



можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість в майбутнє.

Шкала «Результативність та задоволеність самореалізацією» відображає оцінку пройденого періоду життя, відчуття того, наскільки продуктивним та осмисленим був минулий період. Низькі бали характеризують майбутніх психологів як людей незадоволених минулим.

За шкалою «Локус контролю – життя або керованість життям» ми отримали дані, що для першої групи більш характерний фаталізм, переконаність в тому, що життя людини не підвладно свідомому контролю, що свобода ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Стосовно результатів отриманих по тесту Рокича «Ціннісні орієнтації» бажаними термінальними цінностями є творчість; краса природи й мистецтва; розваги; щастя інших; продуктивне життя.

В свою чергу, бажаними інструментальними цінностями є ефективність у справах; раціоналізм; високі запити; старанність; чуйність.

За результатами опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера виявлено, що 8 осіб (57%) - інтерналі мають найчастіше переконання в не випадковості власних успіхів або невдач, що залежать від компетентності, цілеспрямованості і є закономірним результатом цілеспрямованої діяльності та самодіяльності. У структуруванні процесу цілеутворення та його стратегій провідною мотивацією для інтерналів є пошук ідентичності, незалежно від екстравертованості або інтровертованості.

6 здобувачів освіти (43%) - екстернали. Їм властиво зовні спрямовану захисну поведінку, в якості пояснення ситуації вважають за краще, мати шанс на успіх.

Далі обґрунтуємо результати отримані в ході проведення дослідження за опитувальником О.Йовайши (модифікація Г.В.Резапкіної). Методика спрямована на виявлення схильностей до різних сфер професійної діяльності: роботі з людьми, практичній, інтелектуальній, естетичній, планово-економічній або екстремальній.

З результатів дослідження, видно, що найбільший ступінь матеріальної зацікавленості проявили дівчата (60%), в той час як цей показник був, не досить значимим для юнаків.

В свою чергу, для юнаків більше викликали інтерес види професійної діяльності пов'язані з виробництвом (40%), дівчата такий вид професійної діяльності виявився не цікавим.

Приблизно однакова кількість дівчат (10%) виявили інтерес до діяльності мистецького напрямку та була виявлена схильність до розумової діяльності. У той же час у юнаків ці показники перевищили в декілька разів.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що період юності є найбільш важливим для формування професійної спрямованості. Виходячи з того, що у досліджуваних виявлена слабка осмисленість вибору спеціальності і ціннісно-сислового сприйняття майбутньої діяльності ми можемо рекомендувати систему заходів, спрямованих на формування професійного бачення в процесі навчання у навчальному закладі. В якості таких заходів можуть виступати психологічні консультації з питань професійної орієнтації, особистісного самовизначення, тренінги, спрямовані на розвиток

професійно важливих якостей, а також тестування і анкетування студентів перед вибором майбутньої професії.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алишев Н.В., Широков В.Д. Общие основы построения исследования / Профорентация и профотбор молодежи на рабочие профессии / под ред. Н.В. Алишева. М., 2007. 167 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. Мн.: Изд-во БГУ, 1981. 383с.
3. Климов В.А. Введение в психологию труда. Москва, 2008. 300 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
5. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград, 2005. 32 с.
6. Моляко В.О. Психологическая готовность к труду на современном производстве. Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах: Психол. аспект. К., 1988. Ч.1, пункт 1. С.7-13.
7. Сисоєва С.О., Батечко Н.Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. К.: ВД ЕКМО, 2011. 344 с.

### REFERENCES

1. Alishev N.V., & Shirokov V.D. (2007). Obshhie osnovy postroeniya issledovaniya. Proforientacija i profotbor molodezhi na rabochie professii. Red. N.V. Alisheva. M. [in Russian].
2. D'jachenko, M.I. & Kandybovich, L.A. (1981). Psihologija vysshej shkoly: Ucheb. posobie dlja vuzov. Mn.: Izd-vo BGU. [in Russian].
3. Klimov, V.A. (2008). Vvedenie v psihologiju truda. Moskva. [in Russian].
4. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy (2004). red. Ovcharuk, O.V. Kyiv : «K.I.S.». [in Ukrainian].
5. Kuz'mina, N.V. (2005). Sposobnosti, odarennost', talant uchitelja. Leningrad.
6. Moljako, V.O. (1988). Psihologicheskaja gotovnost' k trudu na sovremennom proizvodstve. Trudovaja podgotovka uchashhihsja v mezhshkol'nyh kombinatah: Psihol. aspekt. K., Ch.1, punkt 1. 7-13. [in Russian].
7. Sysoieva, S.O. & Batechko, N.H. (2011). Vyshcha osvita Ukrainy: realii suchasnoho rozvytku. K.: VD EKMO. [in Ukrainian].

### *Бібліографічний опис для цитування:*

Гуртовенко Н.В., Вострова М.В. Методичні засади дослідження формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. *Психологічний журнал* / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. С. 17–23.

УДК 159.9.07

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

ORCID: 0000-0003-4506-1221

[sadova32bb@gmail.com](mailto:sadova32bb@gmail.com)

## ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

*Стаття присвячена вивченню проблеми комунікативної компетентності студентів. Розглянуто актуальність вирішення проблеми комунікативної компетентності в освітньому середовищі закладу вищої освіти, проаналізовано результати дослідження, проведеного серед студентів – майбутніх психологів. Метою статті є дослідити комунікативну компетентність студентів-психологів в процесі фахової підготовки. Суть констатуючого експерименту полягала в тому, щоб виявити студентів, які мають найбільш низькі показники рівня сформованості комунікативної компетентності, провести з ними групові та індивідуальні бесіди про важливість ефективного спілкування в професійній діяльності психолога і запропонувати пройти навчання із застосуванням комплексу психологічних технологій, розроблених в ході моделювання процесів формування професійної комунікативної компетентності.*

**Ключові слова:** комунікація, комунікативна компетентність, комунікативні здібності, комунікативні вміння, товариськість.

**Svetlana Dikhtyarenko***candidate of psychological sciences, Associate Professor of Psychology  
Uman State Pedagogical Pavel Tychna University**Uman, Ukraine*

ORCID: 0000-0003-4506-1221

[sadova32bb@gmail.com](mailto:sadova32bb@gmail.com)

## TO THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

*The article is devoted to the study of the problem of communicative competence of students. The urgency of solving the problem of communicative competence in the educational environment of a higher education institution is considered, the results of a study conducted among students - future psychologists are analyzed. The aim of the article is to investigate the communicative competence of students-psychologists in the process of professional training. The essence of the observational experiment was to identify students who have the lowest rates of communicative competence, to hold group and individual discussions with them about the importance of effective communication in the professional activities of a psychologist and to offer training using a set of psychological technologies developed during modeling processes of formation of professional communicative competence.*

**Key words:** communication, communicative competence, communicative abilities, communicative skills, sociability.

**Светлана Дихтяренко***кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
Уманский государственный педагогический университет имени Павла**Тычины**Умань, Украина*

ORCID: 0000-0003-4506-1221

[sadova32bb@gmail.com](mailto:sadova32bb@gmail.com)



## К ПРОБЛЕМЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Статья посвящена изучению проблемы коммуникативной компетентности студентов. Рассмотрены актуальность решения проблемы коммуникативной компетентности в образовательной среде учреждения высшего образования, проанализированы результаты исследования, проведенного среди студентов - будущих психологов. Целью статьи является исследовать коммуникативную компетентность студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки. Суть констатирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выявить студентов, имеющих наиболее низкие показатели уровня сформированности коммуникативной компетентности, провести с ними групповые и индивидуальные беседы о важности эффективного общения в профессиональной деятельности психолога и предложить пройти обучение с применением комплекса психологических технологий, разработанных в ходе моделирования процессов формирования профессиональной коммуникативной компетентности.*

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные умения, общительность.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві компетентність в сфері спілкування стала однією з головних складових високого професійного рівня. Для професії психолога комунікативна компетентність є провідною професійною характеристикою, від якої залежить персональний успіх, конкурентоспроможність і особиста задоволеність. Сучасний випускник закладу вищої освіти повинен володіти не тільки певними знаннями про різні сторони і аспекти спілкування, а й вміннями скористатися цими знаннями в реальних ситуаціях, втілюючи їх у конкретні кроки з метою досягнення взаєморозуміння і високих результатів професійної діяльності, тобто повинен володіти комунікативними нахилами.

Комунікація виступає складовою частиною вдосконалення професійної компетентності особистості. Високий рівень розвитку комунікативної компетентності забезпечує процес самоконструювання особистості, сприяє саморозвитку, взаємодії людей при спілкуванні, розвитку комунікативних здібностей і умінь особистості, вирішенню внутрішньо особистісних проблем і конфліктів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Однією з нагальних освітніх проблем сьогодення є професійне становлення молоді, адже освіта є базою для розвитку кожної особистості, запорукою успішного майбутнього України, її конкурентоздатності на світовій арені. Освіта повинна узгоджувати можливості і запити особистості з соціальним замовленням сучасності, що виявляється у формуванні комплексу компетентностей, набутих людиною у процесі її самовизначення і фахової підготовки у навчальних закладах. Слід визнати, що підготовка майбутнього фахівця в Україні у цьому плані продумана недостатньо, хоча праця, присвячених вивченню проблеми фахового самовизначення молоді, чимало. Такими є роботи В.Є. Кавецького, Л.М. Мітіної, Н.А. Побірченко [6; 11; 12]. Компетентність як важливий показник професійного становлення вивчалась у роботах О.М. Дахіна, Б.Д. Ельконіна, А.К. Маркова [10]. Окремі дослідницькі підходи до її формування розглядалися у працях А.В. Василюк та О.В. Овчарук [13].

І хоча є чимало праць, присвячених вивченню проблем професійного становлення молоді, пов'язане з цим процесом формування комунікативної компетентності вивчене недостатньо, а, проте, актуалізується увага до комунікативної компетентності у процесі підготовки фахівців. Мовлення

студентів є предметом дослідження науковців. У даній проблематиці працювали науковці, зокрема, з питання ефективної комунікації – Ю.Жуков, Т.Ладиженська, комунікативних здібностей – Ю.Касаткіна, Н.Клюєва, комунікативної компетентності – Ю.Ємельянов, правила й постулати нормативного спілкування розробляли О.Войскунський, Є.Головаха, Ю.Жуков, В.Матвеев, В.Семиченко [4].

Дослідженням комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей займалися Т.Бутенко, І.Данченко, О.Касаткіна, І.Козубовська, О.Краєвська, В.Назаренко [2]. Професійній комунікативній компетентності присвячені праці С.Александрової, Д.Годлевської, О.Загородної, З.Підручної [1]. Комунікативну компетентність з погляду психології, соціології, теорії комунікації, культурології досліджували і зарубіжні вчені L. Vachman, M. Canale, N. Chomsky, K. Foss [15]. Разом з тим, проблема комунікативної компетентності майбутніх психологів в освітньому середовищі ВНЗ і сьогодні залишається актуальною.

**Метою статті** є дослідити комунікативну компетентність студентів-психологів в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Комунікативна компетентність є вмінням успішно спілкуватися з людьми, важливою якістю, необхідною людині практично у всіх життєвих ситуаціях. Для багатьох професій психологічні якості особистості, які проявляються в міжособистісному спілкуванні, сприйнятті, оцінці, мають велике значення. Особливо важливий досвід міжособистісного спілкування для фахівців професій типу «людина-людина», зокрема психологів. Такому фахівцеві необхідний високий рівень комунікативної компетентності, що передбачає не тільки володіння технологією спілкування з людьми, а й особистісну готовність до професійного спілкування, оволодіння навичками самопізнання, впливу на інших людей, міжособистісного сприйняття і оцінки.

З метою дослідження комунікативної компетентності майбутніх психологів було проведено констатуючий експеримент. Базою дослідження був Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Вибірку склали 225 студентів факультету соціальної та психологічної освіти та факультету початкової освіти спеціальності 053 Психологія. Вік студентів знаходився в межах 19-25 років.

Професійне становлення охоплює тривалий період життя людини, протягом якого зазнають змін професійні плани, провідна діяльність, ситуація соціального оточення, перебудовується структура особистості. Студенти III-IV курсів перебувають в уже звичній для себе соціальної ситуації навчання в університеті, сформованих взаємин в навчальному колективі. Зниження актуальності цих факторів, а також переважання в навчальному плані блоку психологічних дисциплін у порівнянні з I та II курсами є передумовами для активізації процесу професійного самовизначення. Дослідження динаміки навчально-професійних установок студентів-психологів показали, що студенти старших курсів демонструють більш високу вимогливість до своєї підготовки за рахунок підвищення самокритичності в їх професійному самовизначенні. Е.Ф. Зеер [5] зазначає, що найбільш складними для студентів є перші роки навчання, що пояснюється адаптацією до навчально-пізнавальної діяльності: несформованістю навчальних дій, слабкою вираженістю навчально-професійних

мотивів. Крім того, в першій і останній роки навчання спостерігається криза професійного вибору: виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви в правильності професійного вибору, слабшає інтерес до навчання. Враховуючи вищевказані факти, ми дійшли до висновку, що для дослідження комунікативної компетентності оптимально вибрати в якості піддослідних студентів III-IV курсів. Констатуючий експеримент проводився із застосуванням наступних психодіагностичних методик: «Оцінка рівня товариськості», «Методика діагностики емпатії», «Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей», «Тест оцінки комунікативних умінь», «Методика діагностики перешкод у встановленні емоціональних контактів».

Після первинної математичної обробки даних були отримані наступні результати. Аналіз результатів дослідження рівня товариськості майбутніх психологів показав, що рівні «дуже низький» і «низький» не відмічені у жодного піддослідного. Рівень «нижче середнього» виявлено у 3,4% студентів, середній рівень мають 33,2%, рівень «вище середнього» – 50,4%, високий – 12,5% і «дуже високий» – 0,4% студентів. Більшість майбутніх психологів (63,3%) є досить товариськими або дуже товариськими людьми. Разом з тим високий рівень комунікабельності не є достатньою підставою для ефективного спілкування психолога з іншими людьми. У процесі професійного навчання майбутніх психологів у них необхідно формувати вміння встановлювати і підтримувати такий рівень спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, який забезпечує ефективність їх діяльності. Результати дослідження рівня товариськості представлені на рис. 1.

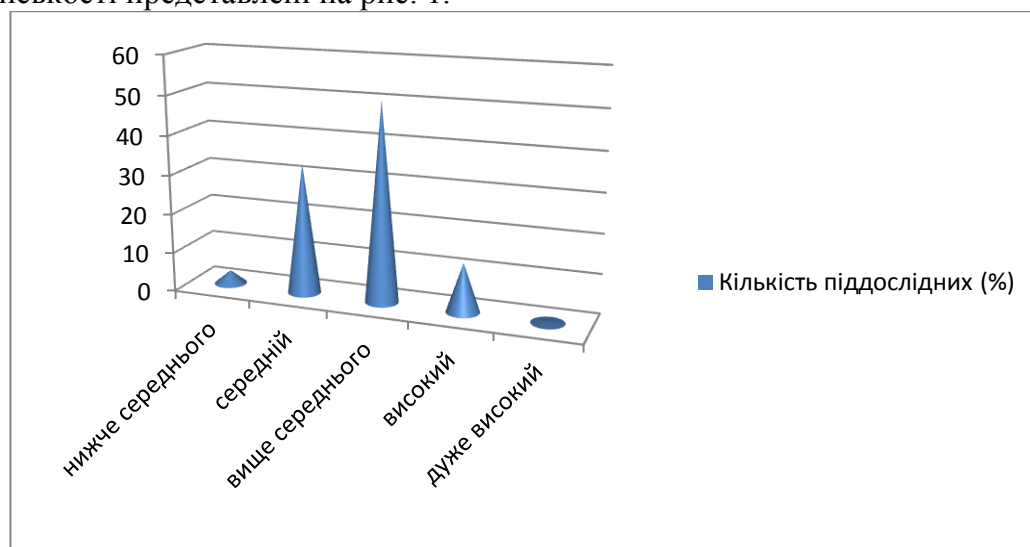


Рис. 1. Результати дослідження рівня товариськості студентів-психологів

Аналіз результатів дослідження здатності до емпатії за методикою І.М.Юсупова показав, що низький рівень емпатії мають 6,6% студентів, рівень «нижче середнього» – 26,7%, середній рівень – 40,9%, рівень «вище середнього» – 14,2% і високий рівень – 11,6% випробовуваних. Переважна більшість майбутніх психологів (88,4%) не є «черствими» людьми, але в той же час не належать до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних відносинах вони швидше схильні робити висновки про людей за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням, у спілкуванні уважні, але при зайвому прояві

почуттів співрозмовника нерідко втрачають терпіння. Лише 11,6% студентів можна назвати емоційними, чуйними, особливо чутливими до потреб і проблем оточуючих.

Емпатія як процес емоційного відгуку на переживання іншої людини сприяє формуванню комунікативної компетентності особистості. Тому на формуючому етапі експерименту передбачається підвищити рівень емпатії студентів шляхом спеціального навчання навичкам самоаналізу, розвитку сензитивності, здатності до емпатійного слухання. Результати дослідження рівня емпатії студентів представлені на рис. 2.

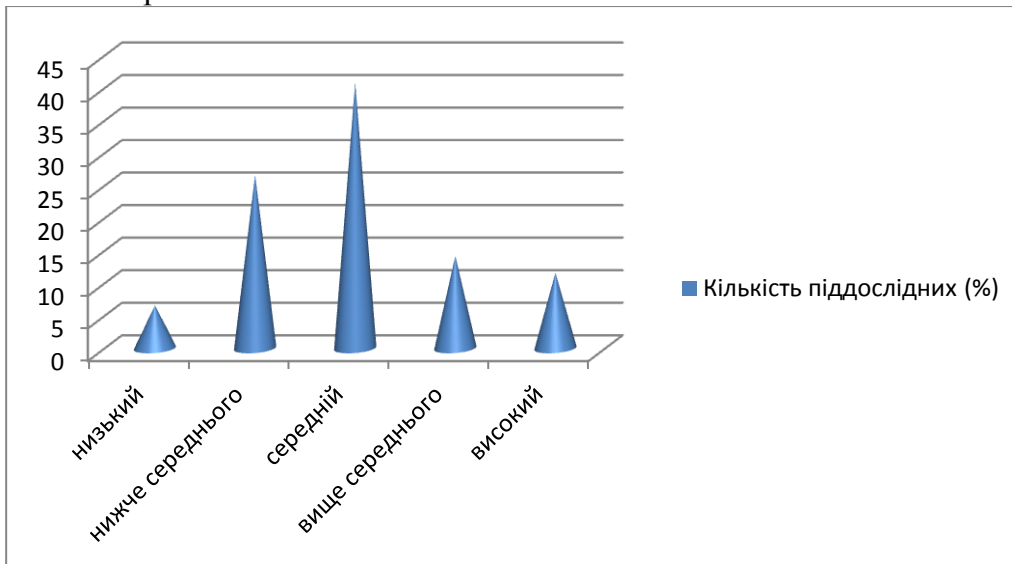


Рис. 2. Результати дослідження рівня емпатії студентів-психологів

У констатуючому експерименті був також використаний тест оцінки комунікативних умінь. Отримані наступні результати: 1,3% студентів мають високий рівень комунікативних умінь, вони уважні, терплячі в спілкуванні, уміють слухати співрозмовника. У 51,3% піддослідних виявлено рівень комунікативних умінь «вище середнього», під час бесіди вони іноді дратуються, відмовляють партнеру в повній увазі. 42,7% майбутніх психологів мають рівень комунікативних умінь, їм притаманні такі недоліки в спілкуванні, як зайва критичність по відношенню до співрозмовника, поспішні висновки, нещирість, монополізація розмови. У 4,7% студентів виявлено низький рівень комунікативних умінь, їм необхідно працювати над собою і вчитися слухати. Порівняльний аналіз цих даних з результатами вивчення рівня товариськості студентів показав, що рівень комунікативних умінь майбутніх психологів в цілому нижче, ніж рівень комунікабельності. Результати дослідження рівня комунікативних умінь у студентів-психологів УДПУ імені Павла Тичини представлені на рис. 3.

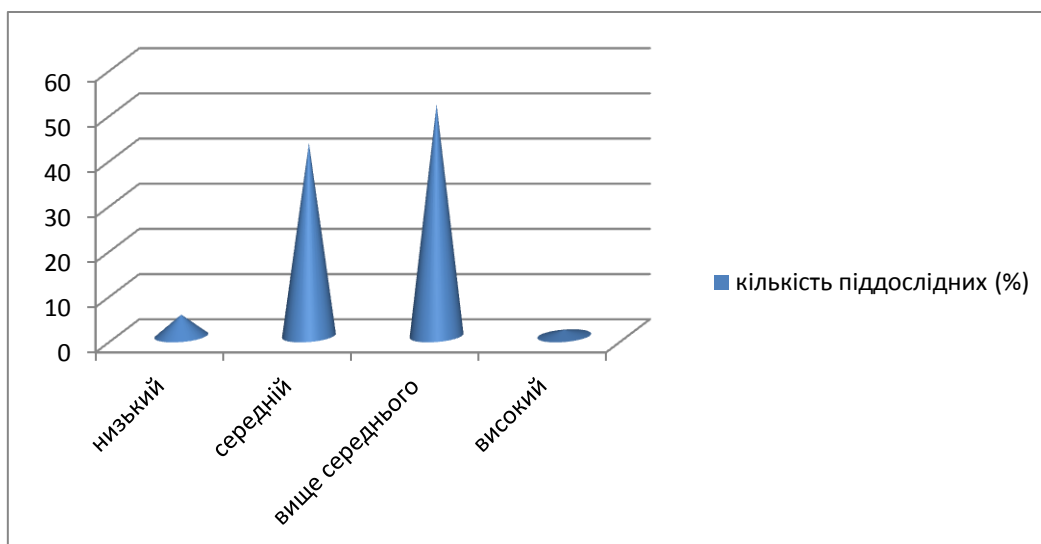


Рис. 3. Результати дослідження рівня комунікативних умінь студентів-психологів

Дослідження комунікативних та організаторських здібностей за допомогою теста-опитувальника «КОЗ-2» показало, що низький рівень комунікативних здібностей мають 22%, низький рівень організаторських здібностей – 24,1% студентів. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, віддають перевагу проводити час наодинці з собою.

Рівень комунікативних здібностей «нижче середнього» виявлено у 16,4%, рівень організаторських здібностей «нижче середнього» – у 26,7% опитаних. Ці студенти мають комунікативні та організаторські здібностей нижче середнього рівня, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони вважають за краще уникати прояву самостійних рішень та ініціативи.

Середній рівень прояву комунікативних здібностей мають 17,2% студентів, середній рівень прояву організаторських здібностей – 10,8%. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує подальшої планомірної роботи по формуванню та розвитку комунікативних і організаторських здібностей.

Рівень комунікативних здібностей «вище середнього» виявлений у 19%, рівень організаторських здібностей «вище середнього» – у 21,5% випробуваних. Вони не губляться у новій обстановці, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійне рішення у важкій ситуації.

Високий рівень комунікативних здібностей мають 25,4% досліджуваних, високий рівень організаторських здібностей – 16,8%. Ці студенти відчують потребу в комунікативній і організаторській діяльності, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поведуть себе у новому колективі, це ініціативні люди, які вважають за краще в важливій справі або в складній ситуації



приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку. Вони можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює, і самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації і організаторській діяльності.

Нерідко у одного і того ж випробуваного значно відрізнялися рівні комунікативних і організаторських здібностей. Середній бал, отриманий за шкалою оцінок комунікативних схильностей у всій вибірці, дорівнює 3,2; середній бал, отриманий за шкалою оцінок організаторських схильностей, дорівнює 2,9. Це означає, що середньостатистичний студент у вибірці більш схильний до безпосереднього спілкування з іншими людьми, ніж до організації різних справ і заходів. Результати дослідження комунікативних і організаторських здібностей майбутніх психологів представлені на рис. 4.

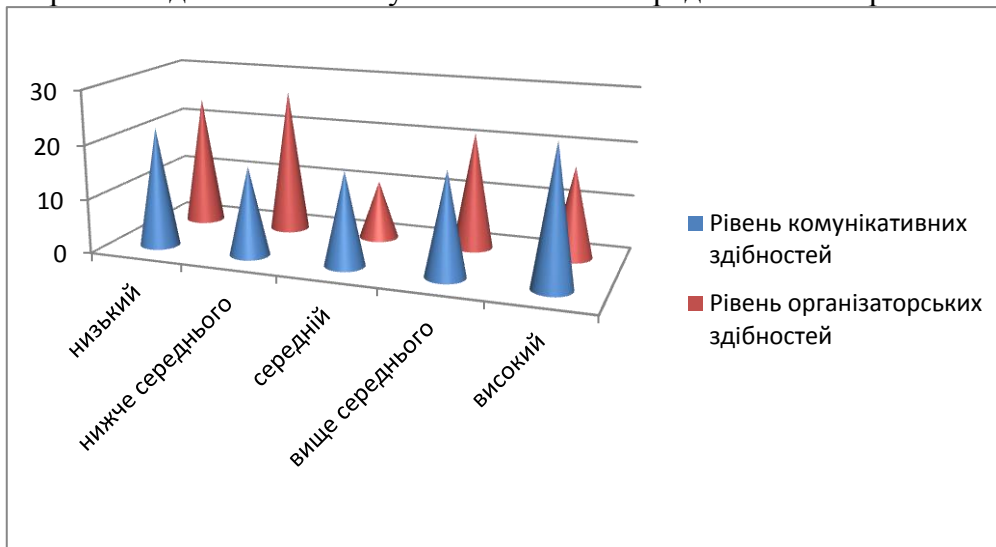


Рис. 4. Результати дослідження комунікативних і організаторських здібностей студентів-психологів

Дослідження емоційних перешкод у спілкуванні за допомогою відповідної методики показало, що найбільш вираженою емоційною перешкодою студентів є неадекватний прояв емоцій. Середнє число перешкод, отримане у вибірці за цим показником, дорівнює 4,6. На формуючому етапі експерименту на це необхідно звернути особливу увагу, навчаючи студентів правильно висловлювати свої емоції і почуття. Найменш вираженою емоційною перешкодою в спілкуванні є домінування негативних емоцій (середнє число перешкод дорівнює 2,8).

В результаті застосування даної методики були також виявлені рівні емоційної ефективності в спілкуванні. Перший рівень емоційної ефективності в спілкуванні (загальна кількість перешкод від 0 до 2) не виявлено ні в одного випробуваного. Другий рівень (загальна кількість перешкод від 3 до 5) виявлено у 12,6% студентів. Це люди, яким їхні емоційні прояви не створюють перешкод для спілкування. Третій рівень (загальна кількість перешкод від 6 до 8) характерний для 22,1% майбутніх психологів. Вони відчувають труднощі в спілкуванні, пов'язані з емоціями. Четвертий рівень емоційної ефективності в спілкуванні (загальна кількість перешкод від 9 до 12) виявлено у 40,2% піддослідних. Їхні емоційні прояви ускладнюють взаємодію з партнерами. П'ятий рівень (загальна кількість перешкод більше 13) мають 25,1% студентів.

Цей рівень характеризується тим, що емоції заважають встановлювати контакти. Результати дослідження емоційних перешкод в спілкуванні представлені на рис. 5.

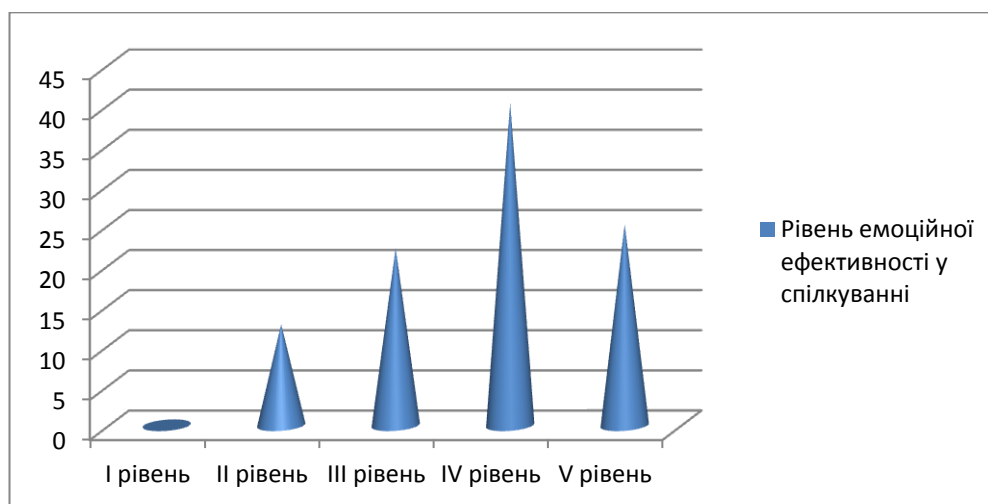


Рис. 5. Результати дослідження емоційної ефективності у спілкуванні студентів-психологів

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, логіка констатуючого експерименту полягала в тому, щоб виявити студентів, які мають найбільш низькі показники рівня сформованості комунікативної компетентності, потім провести з ними групові та індивідуальні бесіди про важливість ефективного спілкування в професійній діяльності психолога і запропонувати пройти навчання із застосуванням комплексу психологічних технологій, розроблених в ході моделювання процесів формування професійної комунікативної компетентності.

У цьому зв'язку більш глибокого та детального вивчення потребує питання обґрунтування психологічних умов та загальної технології формування комунікативної компетентності фахівця будь-якої сфери діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тексти лекцій з дисципліни «Професійно-комунікативна компетентність» Харків : ХНАМГ, 2008. 40 с.
2. Бутенко Т.О. Активні методи навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2009. № 11. С. 6–9.
3. Долгова В. И., Мельник Е. В. Эмпатия : монография. М.: Изд-во «Перо», 2014. 185 с.
4. Жуков Ю.М. Позиции психолога-практика. *Введение в практическую социальную психологию* / под ред. Ю.М. Жукова. М.: Смысл, 1996. С. 21–35.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Воронеж, 2003. 480 с.
6. Кавецкий В. Є. Особливості професійного консультування школярів з особливими потребами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 19(1). С. 96–103.

7. Климов Е.А. Пути в профессионализм. Психологический взгляд. учеб. пособие. М., 2003.
8. Кон И.С. Социологическая психология. Воронеж, 1999. 560 с.
9. Куницына В.Н. Межличностное общение : учебн. для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.
11. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М., 2014. 375 с.
12. Побірченко Н.А. Консультативні моделі спілкування в освітологічному просторі. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 2. С. 104–107.
13. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ, 2004. – С. 16–25.
14. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Самара, 1998. С. 581.
15. Rickheit G. Handbook of Communicative Competence. Gottingen: Hubert & Co., 2008. 561 h.

#### REFERENCES

1. N.A. (2008). Teksty lektsii z dystsypliny «Profesiino-komunikatyvna kompetentnist». Kharkiv : KhNAMH. [in Ukrainian].
2. Butenko, T.O. (2009). Aktyvni metody navchannia u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv. *Pedahohika, psykhohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. Kharkiv, № 11*. 6–9. [in Ukrainian].
3. Dolgova, V. I.& Mel'nik, E. V. (2014). Empatiya : monografiya. M.: Izd-vo «Pero». [in Russian].
4. ZHukov, YU.M. (1996). Pozicii psihologa-praktika. Vvedenie v prakticheskuyu social'nyuyu psihologiyu. M.: Smysl, 21–35.
5. Zeer, E.F. (2003). Psihologiya professional'nogo obrazovaniya. Voronezh. [in Russian].
6. Kavetskyi, V. Ye. (2012). Osoblyvosti profesiinoho konsultuvannia shkoliariv z osoblyvymy potrebamy. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna. Vyp. 19 (1)*. 96–103. [in Ukrainian].
7. Klimov, E.A. (2003). Puti v professionalizm. Psihologicheskij vzglyad. ucheb. posobie. M. [in Russian].
8. Kon, I.S. (1999). Sociologicheskaya psihologiya. Voronezh. [in Russian].
9. Kunicyna, V.N. (2001). Mezhlichnostnoe obshchenie : uchebn. dlya vuzov. SPb.: Piter. [in Russian].
10. Markova, A.K. (1996). Psihologiya professionalizma. M. [in Russian].
11. Mitina, L.M. (2014). Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya. M. [in Russian].
12. Pobirchenko, N.A. (2016). Konsultatsiini modeli spilkuвання v osvitolohichnomu prostori. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. Vyp. 2*. 104–107. [in Ukrainian].



13. Pometun, O.I. (2004). Teoriia i praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkходу v dosvidi zarubizhnykh krain. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektvy. Kyiv. 16–25. [in Ukrainian].
14. Rajgorodskij D.YA. (1998). Prakticheskaya psihodiagnostika: metodiki i testy. Samara. [in Russian].
15. Rickheit G. (2008). Handbook of Communicative Competence. Gottingen: Hubert & Co.

***Бібліографічний опис для цитування:***

Діхтяренко С.Ю. До проблеми комунікативної компетентності студентів-психологів. *Психологічний журнал* / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. С. 24–33.

УДК 159.9.072:331.54

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

### ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ВИБОРУ АБИТУРІЄНТАМИ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

У статті розглянуто основні фактори і мотиви, які впливають на процес професійного самовизначення майбутніх. Розкрито поняття мотиву та мотивації. Мета статті полягає у дослідженні чинників вибору абітурієнтами майбутньої професії. Розроблено авторську анкету, яка спрямована на виявлення мотивів та чинників вибору закладу вищої освіти та майбутньої спеціальності. В ході дослідження у респондентів домінуючими мотивами у виборі професії є професію, яка їм подобається, престижність навчального закладу та кваліфіковані викладачі.

**Ключові слова:** професія, чинники, абітурієнт, мотиви, мотивація, професійне самовизначення, фахівець, освіта, заклад вищої освіти.

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

### RESEARCH OF FACTORS OF CHOICE OF APPLICANTS OF THE FUTURE PROFESSION

The article considers the main factors and motives that affect the process of professional self-determination of the future. The problem of preparing young people for professional self-determination in a modern market economy is important primarily for the young person and his family. The graduate of the school chooses not just a specialty, but in conditions of economic instability - a popular profession in the labor market, social guarantees and their own place in society. The concept of motive and motivation is revealed. Motivation of a conscious choice of profession is a system of motives aimed at realizing the need to master a certain type of professional activity. Motive - the motivating cause of human actions and deeds. Motivation is formed in a person as he realizes the social significance of the chosen activity and the correct assessment of their individual inclinations and abilities. The purpose of the article is to study the factors of entrants' choice of future profession. Methods: theoretical - analysis, synthesis, generalization and systematization of theoretical principles of the researched problem; poll. An author's questionnaire has been developed, which is aimed at identifying the motives and factors for choosing a higher education institution and future specialty. In the course of the research, the dominant motives in the choice of profession for the respondents are the profession they like, the prestige of the educational institution and qualified teachers.

The success of choosing a profession, and then satisfaction with future work depends on the independent decision and the internal position of the high school student, which implies the need to provide him with psychological and pedagogical support and include him in the system of career guidance.

**Key words:** profession, factors, entrant, motives, motivation, professional self-determination, specialist, education, institution of higher education.

*Марина Сергеевна Мищенко,*  
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,  
Уманский государственный педагогический  
университет имени Павла Тычины,

м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0003-0739-0497  
[mishch.marina@gmail.com](mailto:mishch.marina@gmail.com)

## ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ВЫБОРУ АБИТУРИЕНТАМИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

*В статье рассмотрены основные факторы и мотивы, влияющие на процесс профессионального самоопределения будущих. Раскрыто понятие мотива и мотивации. Цель статьи заключается в исследовании факторов выбора абитуриентами будущей профессии. Разработана авторская анкета, которая направлена на выявление мотивов и факторов выбора учреждения высшего образования и будущей специальности. В ходе исследования у респондентов доминирующими мотивами в выборе профессии является профессию, которая им нравится, престижность учебного заведения и квалифицированные преподаватели.*

**Ключевые слова:** профессия, факторы, абитуриент, мотивы, мотивация, профессиональное самоопределение, специалист, образование, учреждение высшего образования.

**Постановка проблеми.** Вибір професії є найважливішим рішенням у житті кожної людини. Професійна діяльність становить більшу частину життя людини. Вона є не тільки основним джерелом засобів до існування людини, але і визначає напрямки його розвитку в майбутньому, є важливим фактором його духовної і фізичної життя. Серед причин, що поліпшують чи погіршують підготовку спеціаліста вищої кваліфікації, велике значення має сформованість мотивації щодо навчання, яка, в свою чергу, залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників розвитку особистості, що формуються задовго до студентських років. Процес здійснення вибору професії абітурієнтами є досить складним і тривалим, але не завжди до кінця обдуманим і раціональним. Від характеру мотивації вибору навчального закладу та конкретної спеціальності залежить і навчальна поведінка абітурієнтів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні роки у вітчизняній науці помітне стрімке зростання кількості досліджень, які спрямовані на вивчення зарубіжного досвіду організації профорієнтаційної роботи в закладах середньої освіти країн близького та далекого зарубіжжя. Заслужують на увагу праці Н. Абашкіної (розвиток професійної освіти в Німеччині), Н. Козака (професійна підготовка майбутніх учителів у Франції), А. Турчин (підготовка вчителів для закладів професійної освіти в Німеччині), Н. Балацької (професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії), О. Локшина (реформування системи освіти і професійного навчання в Англії), А. Сбруєва (проблеми глобалізації і освітні англійські реформи), Л. Пуховської (професійна підготовка вчителів) тощо.

**Мета статті** полягає у дослідженні чинників вибору абітурієнтами майбутньої професії.

**Виклад основного матеріалу.** Освіта є однією зі сфер суспільства, від якої багато в чому залежить розвиток і потенціал суспільства і країни в цілому. Здобуття вищої освіти є не тільки певною віхою в житті кожної людини, а й одним з основних етапів соціалізації особистості, що сприяє формуванню її світогляду. Мотивація отримання вищої освіти займає одне з важливих місць в структурі особистості. Вивчення мотивації професійного вибору, системи ціннісних орієнтацій студентів, оцінки освітнього процесу служить інструментом підвищення ефективності професійної підготовки. До того ж

швидкість і глибина змін, що відбуваються в Україні, спонукають вищі навчальні заклади до пошуку нових ідей побудови систем і структур управління, адекватних вимогам ринку праці та освітніх послуг.

Більшість вчених сходяться на думці, що у професійному самовизначенні особливу роль має мотивація особистості. Якунін В. А. [4] та Нестерова Н. В. [2] вважають, що становлення майбутнього фахівця можливе лише при сформованому мотиваційно-ціннісному відношенні до професії. В структурі професійного самовизначення мотивація виконує низку функцій, а саме: спонукаючу – активізує потребу у певному виді професійної діяльності, її виконання; спрямовуючу – визначає вибір та характер мети професійної діяльності; регулюючу – визначає ієрархію ціннісних орієнтацій особистості, зміст та співвідношення мотивів професійної діяльності.

Мотивація свідомого вибору професії – це система мотивів, спрямованих на реалізацію потреби в оволодінні певним видом професійної діяльності. Мотив – спонукальна причина дій і вчинків людини. Мотивація формується в людини в міру усвідомлення нею суспільної значимості обраної діяльності й правильної оцінки своїх індивідуальних нахилів і здібностей. Тому мотивацію вибору професії, як і будь-яке психічне явище, дуже важливо розглядати в розвитку, із урахуванням вікових змін. При цьому важливо не лише краще зрозуміти характер зміни мотивації, але й побачити, які її сторони на певному етапі розвитку потребують виховного впливу

За В. В. Ярошенко [5], професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає: 1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста; 2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; 3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Професійний інтерес є своєрідною основою реалізації вибору майбутнього трудового шляху, забезпечуючи зосередженість на ньому активності особистості, викликаючи бажання ознайомитися з його змістом та у подальшому оволодіти ним на практиці [3].

Безпосередньо сам процес вибору професії майбутнім абітурієнтом не легкий також і тим, що з кожним роком стає все важче вступити в престижний навчальний заклад. Особливістю нинішніх економічних умов є обмеженість матеріальних ресурсів сім'ї, яких може вистачити виключно на одну спробу отримання освіти. Іншого шансу з тих чи інших причин може не виявитися.

На вибір професії впливають різні чинники. В умовах глобальної цифровізації всіх сфер життєдіяльності і формування єдиного інформаційного простору «Інтернет» молоді люди отримують уявлення про різні моделі культури і економіки, відмінності в способу життя та рівень життя. Змінюються їх уявлення про «хорошу роботу», трудові цінності і мотиви професійної діяльності. Але, не дивлячись на «розмивання» національних уявлень про професійне благополуччя внаслідок глобалізації, особливості розвитку національних економічних систем, стан ринку праці в країнах, рівень життя, тенденції розвитку окремих секторів економіки, рівень розвитку соціальної

сфери в окремо взятій країні також впливають на потреби і цінності людини в сфері праці, формують певні стандарти «хорошої роботи».

Інтерес до певної професійної сфери є важливим фактором при виборі професії молодими людьми з різних країн. О. Војуwoye і S. Mbanjwa встановили, що близько п'ятдесяти відсотків молоді керуються особистими інтересами при виборі професії. J. Amani говорить про те, що успішний вибір професії студентами з Танзанії обумовлений більшою мірою внутрішніми переконаннями. Студенти, які вибирають освітні програми навчання на основі своїх здібностей і інтересів, більш задоволені працею після закінчення навчання, більш схильні продовжувати професійне навчання в магістратурі і рідше працюють не за отриманою спеціальністю [6] (Amani, 2016). Багато китайських дослідників вказують на те, що в колективістській китайській культурі особисті інтереси мають істотне значення, проте соціальні переваги сильно впливають на індивідуальні переваги при виборі професії.

Професійна мотивація формується у молодих людей під впливом сімейних, соціальних факторів, а також в процесі роботи з професійної орієнтації в закладах вищої освіти. Дослідження показують, що переважання внутрішніх мотивів найбільш ефективний з точки зору задоволеності роботою і продуктивності. Це також відноситься до зовнішньої позитивної мотивації (фінансова винагорода, можливість просування по службі, престиж і т.і.).

Чітке розуміння різних аспектів обраної професії і рівень підготовки до неї багато в чому визначає стійкість мотивів учнів і ступінь їх реалізації.

Загально визнано, що ефективно професійне самовизначення старшокласників, а також подальша професійна підготовка студентів багато в чому обумовлені ставленням до обраної професії, що впливають з особистісної та соціальної значущості, уявлення про її цінності. Якщо молоді люди добре знають свою майбутню професію, то їх вибір усвідомлений, якщо не знають, то мотиви ще не повністю сформовані або не направлені на професію.

Для дослідження чинників вибору абітурієнтами майбутньої професії було проведено анкетне опитування студентів 1 курсу спеціальностей «Психологія», «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Період проведення опитування – вересень 2020 року. Всього в опитуванні взяли участь понад 100 студентів.

Одним з ключових питань анкети було питання по дослідженню механізму вибору спеціальності абітурієнтами. Для оцінки мотивів, які визначили вибір спеціальності та ЗВО, був використаний питання анкети: «Мотиви вибору Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини».

При виборі ЗВО більшість абітурієнтів обрали можливість отримати професію, яка їм подобається (88,7%), для 39,6 % респондентів важливим мотивом було престижність навчального закладу та кваліфіковані викладачі (35,8%).

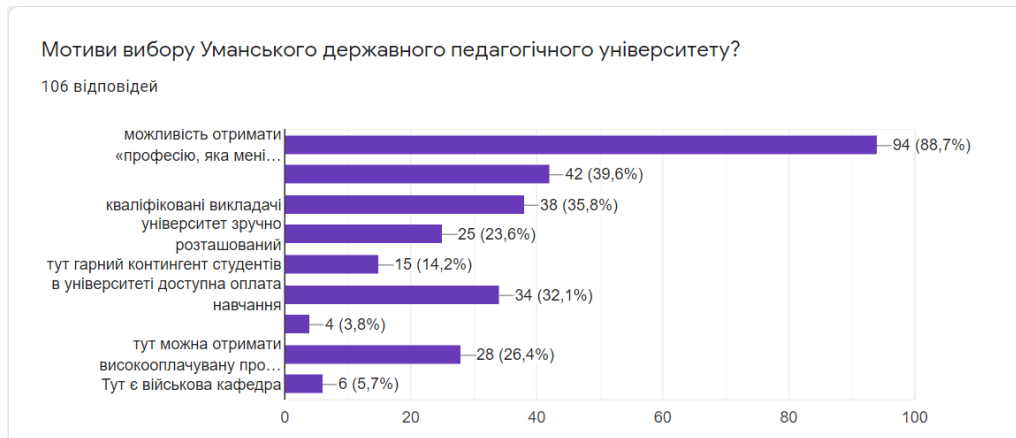


Рис. 1. Мотиви вибору Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

На запитання «Що вплинуло на вибір Вашої майбутньої спеціальності?» 34% опитуваних прислухаються до думки батьків, проте лише 0,5% самостійно приймали рішення щодо вибору майбутньої професії. На другому місці важливим у виборі професії для абітурієнтів був сайт факультету (32,1%), профорієнтаційні заходи в школі (21,7%) та поради друзів, знайомих (20,8%). Професія батьків, їх соціальний статус, соціальне середовище спілкування відіграють важливу роль у виборі спеціальності. У родині закладається певний світогляд, який впливає на формування життєвих планів і пріоритетів.

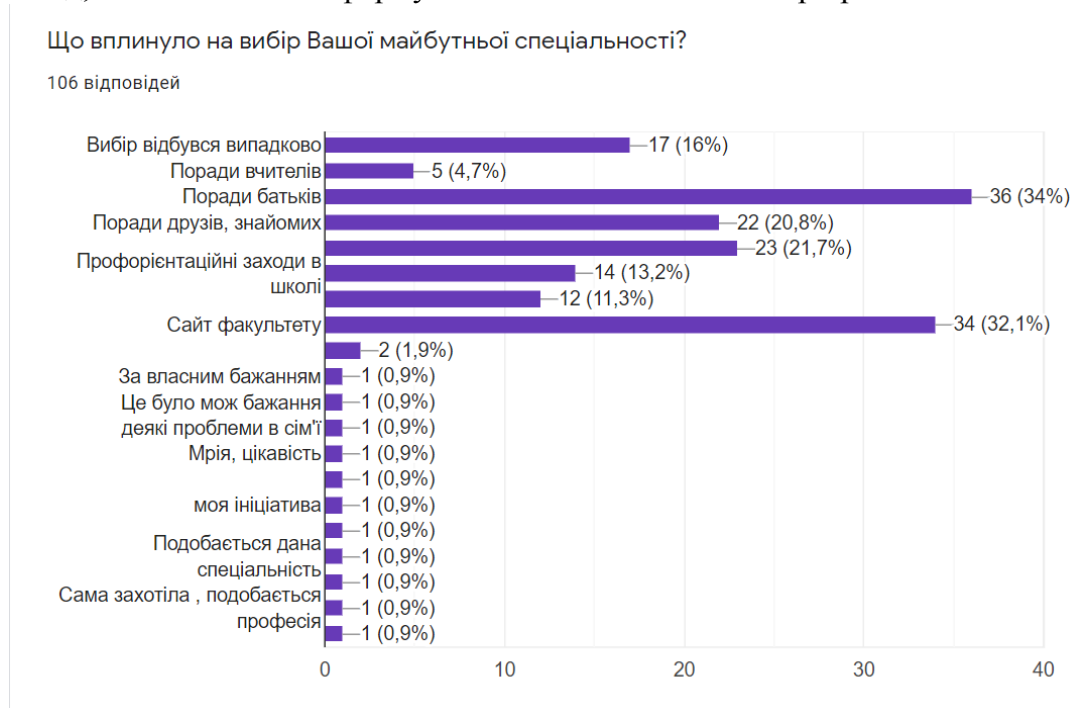


Рис. 2. Розподіл відповідей щодо вибору майбутньої спеціальності

Більша частина респондентів прийшла до усвідомленого вибору спеціальності і визначилася задовго до подачі заяви до вузу (68,9%). Такі абітурієнти складають групу молодих людей, які проявили «особливу схильність до обраної професії». Не так багато абітурієнтів звертають увагу на оцінки затребуваності професії, які відображають перспективу



працевлаштування. В процесі навчання закладаються об'єктивні уявлення про обрану професію, формується її образ, на основі якого складається відношення до неї. Від ставлення студентів до майбутньої професії залежить їхня мотивація до навчання у вузі, тобто відношення до навчального процесу.

Ставлення до майбутньої професійної діяльності починає формуватися у студентів ще до вступу до ЗВО. Остаточне рішення щодо вибору спеціальності третина абітурієнтів приймають під час подачі заяви до ЗВО (31,1%). Попередньо вони відвідують кілька університетів і консультуються з представниками приймальних комісій факультетів.

Оцінка ефективності роботи представників факультету по роботі з абітурієнтами представлена на рис. 4. Для третини опитуваних (29,2%) найбільш інформативними були дзвінки профорієнтаційних консультантів факультету, реклама в інтернеті (26,4%) та профорієнтаційні заходи представників Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (24,5%).

Певна частина абітурієнтів (31,1%) при виборі спеціальності мало цікавила інформація за фахом, і здійснили свій вибір під час вступної кампанії, можливо вони робили вибір, керуючись принципами, куди легше вступити і де легше вчитися. Таким чином, більшість цікавилися інформацією про спеціальності в період подачі документів. Решта більше визнають об'єктивність і корисність інформації, що подається приймальними комісіями.

На якому етапі професійного самовизначення Ви саме визначилися щодо вступу на факультет?

106 відповідей

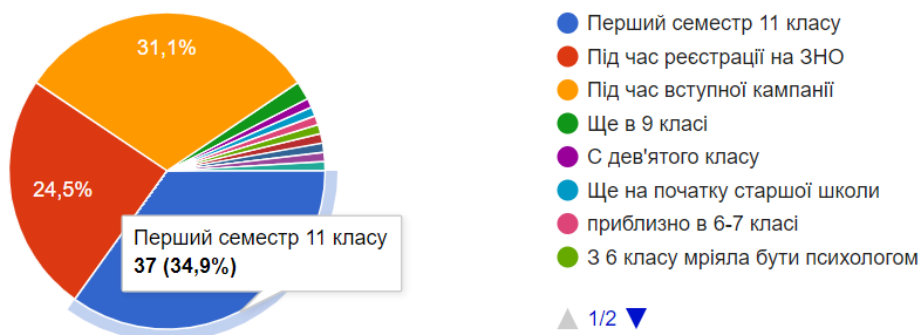


Рис. 3. Етапи визначення професійного вибору факультету

Що для Вас було найбільш інформативним при виборі навчального закладу/ факультету?

106 відповідей

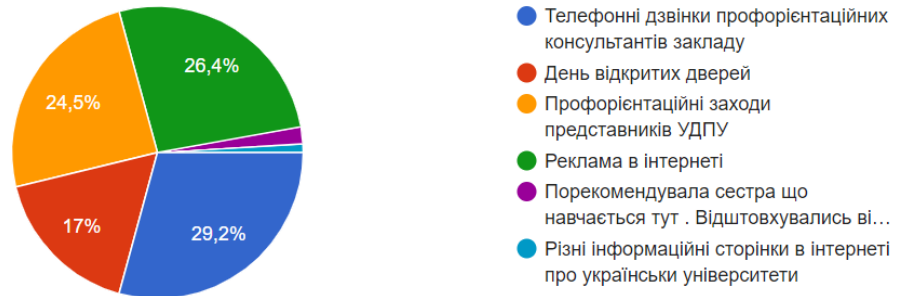


Рис. 4. Інформативність при виборі навчального закладу/факультету

Процес вибору професії абітурієнтами здійснюється без вивчення характеру і умов професійної діяльності, ситуації, що складається на ринку праці, і реальної можливості працевлаштування. Неправильний вибір професії породжує незадоволеність, знижує трудову активність, є одним з факторів молодіжного безробіття. Держава несе додаткові витрати на перепрофілювання кадрів, втрати, пов'язані з плинністю кадрів. Крім того, для значної частини молоді затягується процес соціальної адаптації, з'являється незадоволеність працею, а часто і негативне ставлення до праці. В останні роки знижується соціально-економічна значимість вищої освіти, що проявляється в очікуваннях швидкого отримання доходу з найменшими витратами, недооцінкою висококваліфікованих кадрів на ринку праці (істотне зниження оцінки молоддю значущості фактора освіти в досягненні життєвого успіху). Специфіка професійного самовизначення на етапі студентства полягає в тому, що вибір майбутньої професії вже зроблений, але він залишається незавершеним і може бути переосмислений з урахуванням нового досвіду, а також переглянутий. В даний час багато студентів не обов'язково пов'язують професійну кар'єру з обраною спеціальністю у ЗВО.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, проблема мотивації вибору професії майбутніми абітурієнтами залишається актуальною в усі часи, привертаючи вчених, фахівців з різних галузей знань своєю багатоаспектністю і складністю. Але багато в чому успішність вибору професії, а потім і задоволеність майбутньою роботою залежить від самостійного рішення і внутрішньої позиції старшокласника, що має на увазі необхідність надання йому психолого-педагогічної підтримки і включення його в систему профорієнтаційної роботи. Робота по формуванню позитивної мотивації студентів університету до майбутньої професійної діяльності повинна починатись із з'ясування актуальних детермінант професійного вибору першокурсників і далі мати системний і розгорнутий характер із залученням педагогічних інновацій, демонстрації кращих зразків педагогічної майстерності тощо.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб : Питер, 2003. 512 с.
2. Нестерова Н. В. Современное высшее профессиональное образование и локальные образовательные системы. *Мир образования – образование в мире*. СПб. : Питер, 2003. № 3. С. 152–160.
3. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. К : Рад. школа, 1980. 130 с.
4. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб. : Питер, 1998. 390 с.
5. Ярошенко В. В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся. К : Радянська школа, 1983.
6. Amani J. Do Tanzanian Undergraduate Students Choose or Hunt for their Degree Programmes? URL: [https://www.researchgate.net/publication/296619568\\_Do\\_Tanzanian\\_Undergraduate\\_Students\\_Choose\\_or\\_Hunt\\_for\\_their\\_Degree\\_Programmes](https://www.researchgate.net/publication/296619568_Do_Tanzanian_Undergraduate_Students_Choose_or_Hunt_for_their_Degree_Programmes).

**REFERENCES**

1. Il'in E. P. (2003). Motivacija i motivy. SPb : Piter. [in Russian].
2. Nesterova N. V. (2003). Sovremennoe vysshee professional'noe obrazovanie i lokal'nye obrazovatel'nye sistemy. *Mir obrazovanija – obrazovanie v mire*. SPb. : Piter. №3. 152–160. [in Russian].
3. Pavljutenkov E. M. (1980). Formirovanie motivov vybora professii. K : Rad. shkola. [in Russian].
4. Jakunin V. A. (1998). Pedagogicheskaja psihologija. SPb. : Piter. [in Russian].
5. Jaroshenko V. V. (1983). Shkola i professional'noe samoopredelenie uchashhihsja. K : Radjans'ka shkola. [in Russian].
6. Amani J. (2016). Do Tanzanian Undergraduate Students Choose or Hunt for their Degree Programmes? URL: [https://www.researchgate.net/publication/296619568\\_Do\\_Tanzanian\\_Undergraduate\\_Students\\_Choose\\_or\\_Hunt\\_for\\_their\\_Degree\\_Programmes](https://www.researchgate.net/publication/296619568_Do_Tanzanian_Undergraduate_Students_Choose_or_Hunt_for_their_Degree_Programmes).

***Бібліографічний опис для цитування:***

Міщенко М.С. Дослідження чинників вибору абітурієнтами майбутньої професії. *Психологічний журнал* / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. С. 34–41.

УДК 37.015.3:005.32

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

ORCID: 0000-0001-9135-4872

[hova@ua.fm](mailto:hova@ua.fm)**МОТИВАЦІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ**

*В статті розкривається поняття мотивація та мотив. Мотивація – це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація взаємно впливають одне на одного, і результатом якого є реально простежена поведінка. Мотив – це збудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби суб'єкта. До видів мотивів можна віднести пізнавальні і соціальні мотиви. Мотивація – це сукупність особистісних та ситуативних факторів, які спонукають до активності (діяльності) людини.*

**Ключові слова:** *мотив, мотивація, інтерес, потреби, пізнавальні мотиви, соціальні мотиви.*

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

ORCID: 0000-0001-9135-4872

[hova@ua.fm](mailto:hova@ua.fm)**MOTIVATION OF EDUCATIONAL  
ACTIVITY AND ITS FORMATION**

*The article reveals the concept of motivation and motive. Motivation is a cyclical process of continuous interaction and transformation, in which the subject of action and the situation interact with each other, and the result of which is actually traced behavior. Motive - is the excitement to activity associated with meeting the needs of the subject. The types of motives include cognitive and social motives. Motivation is a set of personal and situational factors that motivate human activity (activity).*

**Key words:** *motive, motivation, interest, needs, cognitive motives, social motives.*

**Сергей Ольховецкий***кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,  
Уманский государственный педагогический университет имени Павла**Тичины,**г. Умань, Украина*

ORCID: 0000-0001-9135-4872

[hova@ua.fm](mailto:hova@ua.fm)**МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ  
ФОРМИРОВАНИЕ**

*В статье раскрываются понятия мотивация и мотив. Мотивация – это циклический процесс непрерывного взаимного влияния и превращений, в котором субъект действий и ситуация взаимно влияют друг на друга, и результатом есть реальное поведение. Мотив – это побуждение к действию, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. К видам мотивов можно отнести познавательные и социальные. Мотивация – это совокупность личностных и ситуативных факторов, которые подталкивают к активности (деятельности) человека.*

*Ключевые слова:* мотив, мотивація, інтерес, потреба, познавательные мотивы, социальные мотивы.

**Постановка проблеми.** У поведінці людини є дві функціонально взаємопов'язані сторони: збуджуюча та регуляційна. Збудження забезпечує активізацію та напрямок поведінки і пов'язано з поняттями мотива та мотивації. Ці поняття включають у себе уявлення про потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення, які є у людини, уявлення про зовнішні фактори, які заставляють її вести себе окремим чином, про керівництво діяльністю у процесі її здійснення. Серед усіх понять, які використовуються у психології для опису та пояснення збуджуючих моментів у поведінці людини є поняттям мотивації і мотива.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Термін «мотивація» використовується у сучасній психології у двоякому розумінні як визначення системи факторів, детермінуючих поведінку (сюди увійшли потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення і багато іншого) і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Р.С. Немов розглядає поняття «мотивація» у іншому значенні, коли мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, пояснюючих поведінку людини, його початок, напрямок та активність.

Уявлення про мотивацію виникає при спробі пояснення, а не опису поведінки. Це – пошук відповідей на питання типу «чому?», «за для чого?», «для якої мети?», «який смисл?». Відрізняють диспозиційну та ситуаційну мотивації як аналоги внутрішньої та зовнішньої детермінації поведінки. Диспозиції можуть активізуватися під впливом окремих ситуацій, та навпаки, активізація окремих диспозицій (мотивів, потреб) приводить до змін ситуації, точніше, її сприйняття суб'єктом. Практично кожен дію людини слід розглядати як двоякодетерміновану: диспозиційно та ситуаційно.

Мотивація – це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація взаємно впливають одне на одного, і результатом якого є реально простежена поведінка.

Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість та стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення окремої цілі.

Мотив на відміну від мотивації – це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його стійкою особистою властивістю.

За думкою Л.Д. Столяренко: «Мотив – це збудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби суб'єкта». Під мотивом також найчастіше розуміють причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків, сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта. Мотив також можна визначити як поняття, що в узагальнюючому виді являє собою багато диспозицій. З усіх можливих диспозицій найбільш важливим є поняття «потреби». Її ще називають станом нужди людини в окремих умовах, які необхідні для нормального існування та розвитку. Потреба активізує організм, стимулює його поведінку, спрямовану на пошук того, що вимагається. Кількість та якість потреб, які мають живі істоти, залежить від рівня їх організації, від образу та умов життя, від місця, яке займає відповідний організм на еволюційній сходинці. У людини крім фізичних та органічних потреб є ще матеріальні, духовні, соціальні. Потреби – динамічно активні стани особистості,

що виявляють її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність спрямовану на зняття цієї залежності.

В процесі діяльності відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе людина. Отже, потреби – це рушійна сила розвитку особистості. Мотиви (диспозиції), потреби та цілі – є складовими мотиваційної сфери людини.

**Мета дослідження** – представити теоретичне дослідження мотивації учбової діяльності та процесу її формування.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Багаточисленні теорії мотивації стали з'являтися ще у працях стародавніх філософів. У наш час таких теорій не один десяток. Вивченням мотивації людини займалися Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Г. Хекхаузен, Г. Келлі, Ю. Роттер, К. Роджерс, Р. Мей, О.М. Леонтьєв та ін.

Учбова мотивація визначається як приватний вид мотивації, включений в певну діяльність, - в даному випадку діяльність учення. Як підкреслює, провідний психолог, що займається вивченням мотивації учбової діяльності А.К. Маркова, що «Мотивація учення складається з ряду тих, що постійно змінюються і вступаючих в нові покоління один з одним спонуки. Тому становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного відношення до учення, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, вхідних в неї спонук».

Тому, при аналізі мотивації учбової діяльності, головне не тільки визначити домінуючий спонукач (мотив), але і обліку всієї структури мотиваційної сфери людини.

Отже, в психологічній літературі, різними авторами виділяються різні види мотивів учбової діяльності. Так, Л.І. Божовіч указується, що для дітей різного віку не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Одні з них є основними, ведучими, інші – другорядними, побічними, що не мають самостійного значення; які так чи інакше підпорядковані провідним мотивам. У одних випадках таким провідним мотивом може виявитися прагнення завоювати місце відмінника в класі, в іншому випадку – бажання здобути вищу освіту, в третій – інтерес до самих знань.

Всі ці мотиви (Л.І. Божовіч) можуть бути підрозділені на дві великі категорії. Одні з них пов'язані із змістом самої учбової діяльності і процесом її виконання; інші – з ширшими взаємовідносинами дитини з навколишнім середовищем. До перших відносяться пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і оволодінням новими вміннями, навиками і знаннями; інші – пов'язані з потребою дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин. У дослідженні Н.Н. Власової обчислюються також два плани мотивації – довільний і мимовільний. Довільний план мотивації виявляється тоді, коли мотиви у студента викликаються довільно без сторонньої допомоги. Мимовільний план мотивації виявляється в тому разі якщо мотиви хтось спеціально формує. В.Апельт виділив наступні мотиви учення: соціальні (борг і відповідальність, розуміння соціальної значущості учення, прагнення зайняти певну позицію у відношенні з тими, що оточують, дістати їх схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння способів добування знань); комунікативні (спілкування

з однолітками, дорослими); і мотиви саморегуляції (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самоудосконалення).

До видів мотивів можна віднести пізнавальні і соціальні мотиви. Якщо у студента в ході навчання переважає спрямованість на зміст учбового предмету, то можна говорити про наявність пізнавальних мотивів. Якщо у студента виражена спрямованість на іншу людину в ході навчання, то говорять про соціальні мотиви. І пізнавальні, і соціальні мотиви мають рівні: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння, добування знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань). Соціальні мотиви можуть мати наступні рівні: широкі соціальні мотиви (борг, відповідальність, розуміння соціальної значущості учення), вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з тими, що оточують), мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

Мотиви названих видів і рівнів можуть проходити в своєму становленні наступні етапи: актуалізація первинних мотивів, постановка на основі цих мотивів нових цілей, позитивне підкріплення мотиву при реалізації цих цілей, поява на цій основі нових мотивів, супідрядність різних мотивів.

Якості мотивів можуть бути змістовними, пов'язаними з характером учбової діяльності, і динамічними, пов'язаними з психофізіологічними особливостями дитини.

Психологами (О.М. Леонтьєв, Л.І. Божовіч, Г.І. Щукіна, А.К. Маркова) виділена загальна картина вікової динаміки мотивів учення. Причому вони відзначали, що особливості мотивів і пізнавальних інтересів різних вікових періодів, що вчаться, не є фатально неминучими і необхідно властивими цим віковим групам.

Після того, як старшокласники закінчують школу і вступають до ЗВО для них характерні зміни мотивів у зв'язку з професійним самоствердженням. Питання про вивчення учбової діяльності студентів є маловивченим. У дослідженнях присвячених вивченню студентського віку в основному розглядаються питання пов'язані з особовими особливостями студентів (Корнілова Т.В., Грігоренко Е.Л.), залежності професійних переваг студентів від їх індивідуально-типологічних особливостей (Морошин В.Г., Соколов І.Ю.) Розглядаються також питання професіоналізації пам'яті студентів (Мараєв В.А., Копаєва Г.П.). Наголошуються також в дослідженнях залежності успішності учбової діяльності від мотивації (Ліпкин М.М., Яковлева, Геан).

Учбова мотивація, як і інші види мотивації характеризується стійкістю, спрямованістю і динамічністю. Стійкість учбової мотивації досліджувалася в рамках концепції А.К. Маркової (Л.К. Золотих, Т.А. Платонова, Б.І.Савонько). Психологічна стійкість визначається дослідниками «як здатність підтримувати необхідний рівень психічної активності при широкому варіюванні чинників що діють на людину».

Грунтуючись на дійсному представленні стійкості, автори розглядають її в комплексі з такими характеристиками учбової мотивації, як сила, усвідомленість, дієвість, сформованість сутеутворюючого мотиву діяльності. Але якою б не була мотивація, навіть найпозитивніша, вона створює лише потенційну можливість розвитку студента, оскільки реалізація мотивів залежить від процесів ціліполювання.



Вже класичний закон Йеркса-Додсона, сформований декілька десятиліть тому, встановив залежність діяльності від сили мотивації. З нього виходило, що чим вище сила мотивації, тим вище результативність діяльності. Але прямий зв'язок зберігається лише до певної межі: якщо після досягнення деякого рівня сила мотивації продовжує збільшуватися, то ефективність діяльності падає. Проте закон Йеркса-Додсона не розповсюджується на пізнавальну мотивацію. Учбова діяльність мотивується перш за все внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба зустрічається з предметом діяльності. Детально залежність успішності учбової діяльності від мотивації була розглянута Г. Клаусом. Г. Клаус встановив, що «установки на учення і на його наочний зміст робить найбільш стійкий вплив на активне привласнення, на протікання цього процесу і на його успішність». Виходячи з цього, він виділив позитивну і негативну мотивацію. На його думку, людина з сильним бажанням оволодіти знаннями вчитиметься без зовнішнього примушення, отримуючи від своїх знань задоволення, проявляючи наполегливість; достатньо швидко освоюючи необхідні відомості, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію.

У той же час результати дослідження (М.М. Ліпкин, Н.В. Яковлева) продемонстрували, що поєднання високих рівнів пізнавального і змагального мотивів сприяє хорошій успішності у Вузів, тоді як переважаючі аверсивні тенденції при одночасно низькому рівні змагального мотиву приводить до низьких результатів навчання. Ю.М. Орлов зробив висновок про те, що «найбільший вплив на академічні успіхи надає підсвідома потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях».

У психологічній літературі зустрічається чимало різних тлумачень поняття «мотивація». Одні з них пов'язані з історією дослідження даної проблеми, інші - відображають відмінності у концептуальних підходах різних авторів чи наукових шкіл. Важливим для розуміння особливостей мотивації творчості є співвідношення понять «мотивація» і «мотив». У деяких концепціях мотивація розглядається як більш широке поняття, у інших - як більш вузьке щодо поняття мотиву. Багатозначність поняття мотивації проглядається й у спробах класифікації мотиваційних явищ. Виділяють зовнішню і внутрішню, динамічну і змістову, актуальну і потенціальну, диспозиційну і ситуативну, дефіцитну і буттєву, позитивну і негативну, вроджену і набуту мотивацію. І це далеко не повний перелік.

Поняття мотивації як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології має свою історію. За рубежом розвиток теорій мотивації йшов у двох основних напрямках. У першому - мотиви і мотивація розглядалися як ситуативні інваріанти поведінки людини. Другий підхід пов'язаний із розумінням мотивів і мотивації як стійких диспозицій особистості, що регулюють її поведінку відносно незалежно від ситуацій. Звичайно, можна виділити і третій підхід, який поєднує дослідників, що так чи інакше намагалися знайти компроміс між цими двома окресленими полюсами. Безумовно, можна знайти й інші, більш детальні класифікації, але тоді існує небезпека загубити суть у безлічі різноманітних теорій мотивації. Намічений напрямок аналізу є достатньо евристичним, оскільки подібний дихотомічний поділ теорій мотивації мав місце й у вітчизняній психології.

Методологічні позиції дослідників, які взяли за основу те чи інше розуміння мотивації, відображені й у визначеннях цього феномена та розумінні його місця



у детермінації поведінки. В цілому, у визначеннях мотивації завжди фігурує співвідношення двох понять: “мотивація” і “мотив”, хоча чимало дослідників послуговується лише якимось одним із них, вживаючи інше як синонім. Загалом у контексті цього співвідношення мотивацію розглядають: 1) як систему мотивів особистості; 2) як процес узгодження мотивів і особливостей мотивуючої ситуації. Але є й більш широкі трактування мотивації, які виходять за рамки поняття мотиву. Так, у розумінні Рубінштейна С.Л., мотивація - це вияв “внутрішніх умов” у поведінці, це зовнішня детермінація, яка реалізується через внутрішні умови, через психіку і свідомість. Такий підхід дає підстави для включення у поняття мотивації на перший погляд різнопланових і різнорівневих психологічних категорій, таких як потреби, мотиви, цілі, інтереси, бажання, наміри.

Зрозуміло, що й поняття мотиву тлумачиться неоднозначно. Мотив розуміється як “1) спонукання до діяльності, пов’язані з задоволенням потреб суб’єкта; сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, що викликають активність суб’єкта і визначають її спрямованість; 2) предмет (матеріальний чи ідеальний), що спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності, заради якого вона здійснюється; 3) усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості”.

Поняття мотиву, мотивування поведінки були у науковому вжитку вже на початку становлення психології. Так, В. Вундт розглядав як мотиви складові частини вольового акту уявлення і почуття, перші з яких спонукають до діяльності, а другі є її рушійною силою.

Діяльність завжди викликана певними мотивами. Поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій та вчинків (тобто те, що примушує людину до дій). Суб’єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов’язку перед суспільством, прагнення до самоствердження тощо. Якщо суб’єкт прагне до реалізації певної діяльності, то є підстави стверджувати, що у нього є мотивація.

Мотивація - це сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини. Мотиви є відносно стійкими рисами (проявами, атрибутами) особистості. Коли ми стверджуємо, що певній людині притаманний пізнавальний мотив, то мається на увазі, що в багатьох ситуаціях вона виявляє інтерес до змісту і процесу діяльності, або пізнавальну мотивацію. Однак мотивація - це не лише мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо).

Співвідношення між діями людини та причинами, які зумовлюють та пояснюють ці дії, описує поняття мотивації. Це певна сукупність факторів (мотивів, емоційних переживань, очікувань, намагань тощо особистості), які спричиняють ту чи іншу форму активності особистості, спрямовану на зовнішній світ, явища індивідуального "Я" або інші рівні існування суцього. Можна говорити про універсальну структуру мотивації особистості, проте зміст мотивування дій та поведінки людини завжди залишатиметься суто індивідуальним, неповторним. Перш ніж розглянути психологічні механізми виникнення та розгортання вказаних явищ, звернімося до історії психологічних поглядів на природу мотивації людини.

Вивчення мотивації має давню історію. Вже у вченнях стародавніх

мислителів обґрунтовується об'єктивно - причинний підхід до пояснення природи мотивації. Ширше її дослідження починається у XV ст., в період панування ідей гедонізму, згідно з якими задоволення, насолода вважалися найвищим благом і метою життя, а детермінантами поведінки визнавалися лише прагнення до задоволення та уникнення незадоволення як первинні, закладені в природу людини. Механізми «усвідомлення» прихованих збудників поведінки та діяння і поступове підпорядкування енергії цих збудників свідомістю - один із психологічних механізмів «етичного» діяння та поведінки людини в суспільстві.

Особлива роль у вітчизняній психології належить дослідженням, пов'язаним з розвитком уявлень про мотивацію у роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонт'єва, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе та ін. У дослідженнях цих учених значна увага приділялася проблемі детермінованості діяльності суб'єкта. Свідомості відводилася регулювальна роль, а діяльність розглядалася як умова формування свідомості. С.Л. Рубінштейн зазначав, що основний позитивний зміст положення про єдність свідомості та діяльності полягає в утвердженні їх взаємності та взаємозумовленості. Діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, які, в свою чергу, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання.

Включення свідомості як компонента в детермінацію людської діяльності дозволило поставити питання про мотивацію цілеспрямованої діяльності. Тут важливими поняттями стали ціль і мотив, а також їх співвідношення. Найбільше розроблення питання про усвідомлення мотивів одержало в теорії предметної діяльності О.М. Леонт'єва, який як механізм усвідомлення мотивів розглядає процес смислотворення, що виступає як специфічно-мотиваційна форма відображення реальності.

Психологічно і практично важливою є проблема оволодіння людиною своєю поведінкою. Тут проблема мотивації (як детермінації діяльності) тісно переплітається з проблемою вольової регуляції. Специфічним для людини є оволодіння своїми психічними процесами, а через них своєю поведінкою за допомогою зовнішніх стимулів-засобів. При цьому первинно нейтральним стимулам надається сила мотивів. Поведінка визначається ситуаціями, тому ключ до оволодіння поведінкою полягає в оволодінні ситуаціями. Людина ззовні оволодіває собою, тобто за допомогою додаткових стимулів. Людина на вищих рівнях організації своєї діяльності здійснює «самостимуляцію» і «самотивацію» діяльності.

Значно вужче і конкретніше розуміння мотиву розглядається в теоретичних та експериментальних дослідженнях відомих психологів. Так, С.Л. Рубінштейн вважає, що мотиви - це певні спонукання до дії, породжені предметами і явищами зовнішнього світу - рушіями поведінки або «закріплена в індивіді система генералізованих спонукань». З позиції теорії установки Д.М. Узнадзе зазначав: «Мотив - це міркування, що змушує суб'єкта здійснювати цей акт; це потреба, для задоволення якої саме ця поведінка була визнана як доцільна». П.М. Якобсон розумів під мотивом те спонукання, що спричинює вчинок. Л.І. Божович ототожнювала мотиви з внутрішньою позицією особистості. О.М. Леонт'єв мотивом діяльності називав предмет потреби - матеріальний або ідеальний, чуттєво сприйманий чи уявний, мислимий.

Як показав аналіз різноманітних дефініцій, для більшості авторів властиве

потребує розуміння характеру мотивів. Разом з тим, загальновизнаного розуміння сутності мотиву немає. Спостерігається або ототожнення мотиву з іншими психічними явищами, або приписування спонукальної (мотиваційної) функції іншим якостям особистості та навіть фактичне винесення категорії мотиву за межі психічного.

Але, незважаючи на розбіжність поглядів більшості вчених на сутність мотиву, простежується певна закономірність у їх визначенні. Найчастіше дослідники за мотив вважають конкретний психологічний феномен. Так, погляди на мотив як потребу висвітлюється у працях С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Л.І. Божович, А. Маслоу та ін. Потреба розглядається як спонукальний момент виникнення мотиву або як частина чи навіть сам мотив. Потреби реалізуються в поведінці та діяльності за допомогою мотивів. У процесі виникнення та формування вони здійснюють взаємний вплив один на одного. Розвиваючись і закріплюючись, мотиви сприяють закріпленню потреби. У свою чергу і розвиток потреб сприяє ефективнішому формуванню мотивації.

Потребами визначаються мотиви та цілі, які взаємопов'язані й здійснюють у процесі цієї взаємодії певний вплив як на поведінку та діяльність людини, так і на її дії. Результати діяльності (поведінки) немовби за принципом зворотнього зв'язку здійснюють вплив на формування потреб, а також цілей і мотивів. У деяких працях мотив розглядається як мета. О.М.Леонтьєв співвідносить мотиви то з діяльністю, то з діями, що свідчить про відсутність жорсткого взаємозв'язку у системах «мотив – діяльність», «ціль – дія», «умова – операція».

**Висновки та перспективи дослідження.** Отже, мотиви поведінки та діяльності виникають на вищому рівні відображення потреб - їх усвідомленні. Необхідність усвідомлення потреб, перш за все, пов'язане з, так званим, «присвоєнням» потреб суспільства.

У той же час частина психологів не розглядає мотив як спонукання, а навпаки - відокремлює мотив від спонукання. Визнаючи за мотивом спонукальну силу, ми можемо бачити, що спонукання без мотиву втрачає свою силу. Водночас прирівнювати мотив до спонукання теж немає достатніх підстав. Слід зазначити, що більшість вітчизняних і зарубіжних психологів вважають, що мотив - це не будь-яке спонукання, яке виникло в організмі людини й розуміється як стан, а внутрішнє усвідомлене спонукання, яке відображає готовність людини до дії або вчинку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Занюк С. С. Психологія мотивації. К. : Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. 502 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 478 с.
3. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів / О. Пінська. Проблеми трудової і професійної підготовки. 2009. Випуск 14. С. 111-115.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій. Навчальний посібник. Луцьк: Вид-во Волинського держ. університету, 1997. 180 с.

#### REFERENCES

1. Zaniuk S. (2002). *Psykhologhiia motyvatsii*. K. : Elha-N; Nyka-Tsentr. [in Ukrainian].
2. Maslou A. (1999). *Motivacija i lichnost'*. SPb. : Evrazija. [in Russian].

3. О. Pinska. (2009). Profesiina motyvatsiia yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoi diialnosti studentiv. *Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky*. Vypusk 14. 111-115. [in Ukrainian].
4. Zaniuk S. (1997). Psykholohiia motyvatsii ta emotsii. Navchalnyi posibnyk. Lutsk: Vyd-vo Volynskoho derzh. Universytetu. [in Ukrainian].

***Бібліографічний опис для цитування:***

Ольховецький С. Мотивація учбової діяльності та її формування. *Психологічний журнал* / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. С. 42–50.

УДК 159.98:373.3.06-053.5

**Олександра Прокопова**

магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
[alexprokорова@gmail.com](mailto:alexprokорова@gmail.com)

**Тетяна Перепелюк**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0001-6313-2279  
[perepeluk17@gmail.com](mailto:perepeluk17@gmail.com)

## ДІАГНОСТИКА СТАНУ НАЯВНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ У УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Формування досвіду взаємовідносин та поведінки учнів у вирішенні конфліктних ситуацій є актуальною психолого-педагогічною проблемою, і, як показує аналіз практики, необхідно формувати такий досвід на ранніх етапах навчання в початковій школі. Саме в цей період навчання в школі діти починають активно опановувати досвід вирішення суперечностей, що характеризують різні сфери життя. Учні молодшого шкільного віку по різному реагують на соціальну ситуацію і тому їх поведінка характеризується ознаками, включаючи індивідуально-психологічні особливості та зовнішні фактори, вивчення яких має бути спрямоване на весь навчальний процес.

Охарактеризовано поняття «комунікативний бар'єр», причини, які спричиняють його появу, представлені різновиди бар'єрів, які виникають в ході спілкування.

Встановлено, що учні молодшого шкільного віку продемонстрували невисокі показники сформованості комунікативної діяльності, що зумовлено певними труднощами у використанні комунікативних навичок у колективі. Також результати дослідження дозволили встановити, що у молодших школярів, спостерігаються комунікативні бар'єри, які часто проявляються у несформованості мотивів спілкування, труднощами вступу в контакт, тому нами була запропонована психокорекційна програма для подолання причин появи комунікативних бар'єрів.

**Ключові слова:** молодші школярі, навчальний процес, спілкування, комунікативні бар'єри, діагностика.

**Alexandra Prokорова**

master's student,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
[alexprokорова@gmail.com](mailto:alexprokорова@gmail.com)

**Tetiana Perepeluk**

PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine  
ORCID: 0000-0001-6313-2279  
[perepeluk17@gmail.com](mailto:perepeluk17@gmail.com)

*The formation of the experience of relationships and behavior of students in resolving conflict situations is an urgent psychological and pedagogical problem, and, as the analysis of practice shows, it is to form such experience in the early stages of primary school. It is during this period of school that children begin to actively master the experience of resolving contradictions that characterize different areas of life. Pupils*

of primary school age react differently to the social situation and therefore their behavior is characterized by characteristics, including individual psychological characteristics and external factors, the study of which should be aimed at the entire educational process.

The concept of "communication barrier" is described, the reasons that cause its appearance, the types of barriers that arise during communication are presented.

It was found that primary school students showed low rates of communication activity, which is due to certain difficulties in using communication skills in the team.

The results of the study also showed that in younger students, there are communication barriers, which are often manifested in the immaturity of communication motives, difficulties in contact, so we proposed a psycho-correctional program to overcome the causes of communication barriers.

**Keywords:** junior high school students, educational process, communication, communication barriers, diagnostics.

**Александра Прокопова**

магістрантка факультета соціального і психологічного бразовання,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла  
Тычины,  
м. Умань, Україна  
[alexprokopova@gmail.com](mailto:alexprokopova@gmail.com)

**Татьяна Перепелюк**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла  
Тычины,  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0001-6313-2279  
[perepeluk17@gmail.com](mailto:perepeluk17@gmail.com)

## ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ НАЛИЧИИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕР В УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Формирование опыта взаимоотношений и поведения учащихся в решении конфликтных ситуаций является актуальной психолого-педагогической проблемой, и, как показывает анализ практики, необходимо формировать такой опыт на ранних этапах обучения в начальной школе. Именно в этот период обучения в школе дети начинают активно осваивать опыт разрешения противоречий, характеризующих различные сферы жизни. Ученики младшего школьного возраста по-разному реагируют на социальную ситуацию и поэтому их поведение характеризуется признаками, включая индивидуально-психологические особенности и внешние факторы, изучение которых должно быть направлено на весь учебный процесс.

Охарактеризованы понятия «коммуникативный барьер», причины, вызывающие его появление, представленные разновидности барьеров, которые возникают в ходе общения.

Установлено, что ученики младшего школьного возраста продемонстрировали невысокие показатели сформированности коммуникативной деятельности, что обусловлено определенными трудностями в использовании коммуникативных навыков в коллективе. Также результаты исследования позволили установить, что у младших школьников наблюдаются коммуникативные барьеры, которые часто проявляются в несформированности мотивов общения, трудностями вступления в контакт, поэтому нами была запропонована психокоррекционная программа для преодоления причин появления коммуникативных барьеров.

**Ключевые слова:** младшие школьники, учебный процесс, общение, коммуникативные барьеры, диагностика.

**Постановка проблеми.** У спілкуванні виражаються відносини людини з їїньою різною активністю, вибірковістю, позитивним чи негативним



характером. Способом чи формою спілкування і відносини є спілкування людини з людиною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових досліджень показав, що проблема психологічних особливостей поведінки особистості в конфліктних ситуаціях пов'язана з конфліктом як формою взаємодії у ході спілкування між людьми, а розкриття сутності їхньої поведінки вимагає знання сутності конфлікту. Багато наукових досліджень присвячено вивченню природи конфліктів (Ф. Бородкін, Н. Гришина, О. Доченко, А. Ішмуратов, О. Ковальов, Г. Ложкін, С. Максименко, В. Мерлін, Л. Петровська, М. Пірен, Н. Повакель, М. Примуш, М. Рibaкова); проблема шкільних конфліктів неодноразово привертала увагу таких дослідників (М. Буянов, Н. Левітов, А. Лічко, К. Лоренц, Н. Максимова, К. Мілютіна, М. Рibaкова, Т. Титаренко та ін.). Найбільший внесок у вивчення конфліктної поведінки молодших школярів внесли дослідники Т. Дрожина, Є. Дурманенко, І. Коваль, В. Радчук, М. Рibaкова.

Причини, що визначають наявність чи відсутність відповідності між відношенням і звертанням учасників спілкування, В. М. М'ясищев бачив не тільки в особистісних властивостях кожного із тих, хто спілкується в окремоті, але й в обставинах спілкування і, зокрема, у характері малої групи, що їх утворюють люди, що спілкуються, вважав, що взаємовідношення відіграє істотну роль у характері процесу взаємодії, і у свою чергу, представляє результат взаємодії. Ті переживання, що виникають у процесі взаємодії, зміцнюють, руйнують чи реорганізують відносини. А також, В. М. М'ясищев відзначав, що спілкування може впливати на ті чи інші характеристики психічних процесів, психічних станів і властивостей людини, істотно змінювати і перебудовувати (за О. О. Бодальовим, (1983)).

*Комунікативні бар'єри* – це психологічні перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації. Причинами появи комунікативних бар'єрів у соціальному, зокрема навчальному, середовищі характеризується складністю та відсутність зворотного зв'язку при комунікативному контакті, помилки у розумінні смислу, несприймання до уваги підтексту. Причини появи комунікативних бар'єрів можна структурувати, а саме:

1. Індивідуальні та особистісні особливості учнів.
2. Адаптація до нових умов.
3. Відсутність порозуміння між учителем та учнем.
4. Вплив стереотипу на спосіб відбору та проходження інформації.
5. Очікування певної форми поведінки від інших тощо.

**Мета дослідження.** Дане дослідження спрямоване на вивчення особливостей та причин появи комунікативних бар'єрів у процесі навчання учнів початкової школи з метою пошуку шляхів покращення стану спілкування всіх учасників процесу. Особливо важливо з'ясувати причини появи комунікативних бар'єрів між вчителем та учнями, так як це впливає на рівень успішності та рівень психологічного благополуччя учнів в період навчання, зокрема у початковій школі.

*Метою* дослідження є комунікативні бар'єри та способи їх подолання. Відповідно до мети визначено наступні завдання:

1. Дослідити проблему комунікативних бар'єрів у науковій літературі.
2. Визначити рівень прояву комунікативних бар'єрів у процесі навчання в початковій школі.

3. Класифікувати причини виникнення комунікативних бар'єрів.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Досліджуючи проблему виникнення комунікативних бар'єрів у процесі навчання у науковій психолого-педагогічній літературі ми змогли простежити генезис розвитку поглядів науковців: М. С. Каган розглядає спілкування як один з видів людської діяльності, якому властиві відповідна структура й атрибути (за А. В. Мудриком, (1984)). Л. П. Буєва (1978) припускає, що "спілкування є безпосередньо і пережита реальність і конкретизація суспільних відносин, їхня персоніфікація, особистісна форма. Суспільні відносини при цьому складають зміст процесу (дії об'єктивних суспільних законів і відносин), а спілкування – його індивідуалізовані форми" (за А. В. Мудриком, (1984)), В. М. Соковнін (1974) аналізує людське спілкування як комунікацію, як діяльність, як відношення, як взаєморозуміння і взаємовплив. З погляду А. Н. Леонт'єва, спілкування варто розглядати як визначену сторону діяльності, тому що воно присутнє в будь-якій діяльності в якості її елемента.

Аналіз досліджень останніх десятиліть показав, що учені прагнули не лише розібратися у природі самого спілкування та комунікативних бар'єрів, які виникають в ході нього, а також і вирішення проблем, які виникають в ході даного процесу: розкрито змістовий аспект поняття "комунікативний бар'єр" (Г. Андреева, Т. Базаров, В. Галигін, Л. Дмитрієва, Л. Новикова, З. Ноліу, Б. Паригін, Н. Подимов, Л. Подлесная, Л. Шихіреєв, Є. Цуканова та ін.), виокремлено і охарактеризовано типи психологічних та комунікативних бар'єрів (Г. Гібш, Б. Поршнеєв, Б. Паригін, М. Форверг) та чинники їх виникнення (А. Аронсон, Г. Гібш, В. Бенніс, Є. Залюбовська, Б. Паригін, К. Роджерс, В. Столін, Г. Шепард, М. Форверг та ін.).

Бар'єрами в спілкуванні можуть виступати *психологічні риси особистості*: оптиміст бачить те ж, що й песиміст, але розуміє побачене інакше, холерику – з меланхоліком, екстраверту – з інтравертом. На спілкування також впливає така психологічна якість особистості як *самоконтроль*. Люди з високим самоконтролем орієнтовані на саморозкриття, намагаються дізнатися все про співрозмовника, зрозуміти його, а також краще визначити фальш і обман у спілкуванні. Вони легко навчаються й соціально адаптивні в нових умовах, добре контролюють свої емоції та здатні справляти потрібне враження.

Існують і *чисто мовні бар'єри* у спілкуванні – коли співрозмовники спілкуються різними мовами, або рівень володіння мовою в них є різним. Мовний бар'єр виникає й тоді, коли співрозмовники не турбуються про взаєморозуміння і вживають звичну для них лексику, не зважаючи на те, чи знає її партнер по спілкуванню. Одні й ті ж слова можуть по-різному розумітися комунікантами, деякі слова можуть бути зрозумілими одним і не зрозумілими іншим комунікантам, або розумітися інакше. Мовний бар'єр часто створюють наукові терміни, слова іншомовного походження, жаргонізми.

Комунікативні бар'єри можуть бути пов'язані з багатьма факторами: різницею в національних культурах людей, які спілкуються, різницею в їхніх цінностях, рівні освіти, релігійної приналежності тощо. Такі бар'єри можна назвати *культурними*. Бар'єри можуть бути *соціальними*, пов'язані з розбіжністю соціального статусу комунікантів. Наприклад, бар'єри, пов'язані з віковою різницею («батьки нездатні нас зрозуміти»), соціальним і майновим

станом («ситий голодного не розуміє»), приналежності до чоловічої чи жіночої статі («тільки жінка може зрозуміти жінку») [1, 46].

Бар'єри можуть бути пов'язані з *розбіжністю в життєвих цілях і потребах*. Так, люди, в яких є невирішеними проблеми забезпечення мінімального життєвого рівня, мало цікавляться проблемами демократії, свободи, прав особистості. Для прикладу можна навести відому «піраміду потреб» Абрахама Маслоу: фізіологічні потреби (їжа, вода, секс, виживання); потреби, пов'язані з безпекою (житло, одяг, захист, почуття безпеки); потреби взаємостосунків (кохання, дружба, приналежність до сім'ї та інших груп); потреба в повазі (самоповага, повага з боку інших); потреби самоактуалізації (самовираження, творчість). За А. Маслоу, людина починає відчувати ті чи інші потреби лише тоді, коли задоволені потреби більш низького рівня.

Існують *рольові бар'єри* – коли людина не може змінити роль при зміні ситуації спілкування: батько залишається батьком, скільки б років не було його дитині, начальник поводить з дружиною та дітьми як з підлеглими тощо.

Дослідження було проведено на базі Рогівської загальноосвітньої школи I-III ступенів, с. Роги Маньківського району Черкаської області у 2,3,4 класах (загальна кількість учнів 32, з них дівчат – 18, хлопчиків – 14).

У процесі проведення дослідження застосовувалися такі методики: методика «Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини» Піроженко Т.О., Мальований апперцептивний тест Собчик Л.М. та методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОС).

На першому етапі дослідження застосовувалася методика Піроженко Т. О. «Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини» [2]. Метою даної методики є визначення рівня сформованості комунікативної діяльності у молодших школярів.

Таблиця 1.

### Моніторинг прояву конфлікту у навчальному процесі (%)

Етапи конфлікту	Поведінка учнів (%)	Поведінка учителя (%)
Конфліктна ситуація	68	32
Інцидент	22	78
Виникнення конфлікту	66	34
Ескалація конфлікту	17	83
Емоційна реакція	72	28
Переривання конфлікту	20	80
Конструктивне вирішення конфлікту	38	62

Учні частіше створюють конфліктну ситуацію, яка може призводити до виникнення комунікативних бар'єрів, але учителі несуть відповідальність за сам інцидент, якому не змогли запобігти та за ескалацію самого конфлікту, який негативно впливає на сам навчальний процес.

На другому етапі дослідження для виявлення наявності комунікативних бар'єрів у дітей молодшого шкільного віку ми використали «Мальований апперцептивний тест» Л. М. Собчик [3], який є компактним модифікованим варіантом «Тематичного апперцептивного тесту» Г. Мюррея. Застосування цієї методики дає змогу психологічного вивчення стану сформованості когнітивного та диспозиційного компонентів соціальної перцепції, які складають основу для соціально-перцептивного передбачення, а також встановити особливості сформованості у дитини часової перспективи – тобто представленості у відповідях взаємозв'язку минулого, теперішнього й майбутнього часів.

На третьому етапі дослідження застосовувалася методика комунікативних і організаторських здібностей.

Методика виявлення комунікативних і організаторських здібностей складається із 40 запитань, з яких 19 на визначення комунікативних здібностей. Ми застосовували модифікований варіант методики КОС [4], який не включав шкалу вивчення організаторських здібностей з огляду на вікові особливості дітей. На кожне запитання дитина повинна дати відповідь «так» або «ні».

Результати першого етапу дослідження показали, що учні молодшого шкільного віку продемонстрували невисокі показники сформованості комунікативної діяльності, що зумовлено певними труднощами у використанні комунікативних навичок у колективі.

На другому етапі встановлювалася наявність комунікативних бар'єрів шляхом порівняльного дослідження психосоціальної ситуації розвитку дітей молодшого шкільного віку та їх ровесників із мовленням у нормі. При аналізі описів поведінки людини в ситуаціях соціальної взаємодії виявлено кількісні розбіжності між досліджуваними категоріями дітей. Потребують тлумачення також основні тенденції, які висвітлюють стан сформованості когнітивного та диспозиційного компонентів соціальної перцепції у школярів [5].

Ознаки невпевненості, тривоги переважали в описах дітей та виявлялися в характері ситуацій, які носили загрозливий характер для одного з персонажів, а також схильності до уточнення, конкретизації. В описах дітей домінували сюжети, де персонажі відчувають залежність від інших, самотність, неспроможність самому вирішити свою проблему.

Таким чином, результати діагностики молодших школярів на основі апперцептивних тестів дозволяють виявити «слабкі ланки» у системі їх психосоціального розвитку та окреслити відповідні напрями психотерапевтичної роботи. З позицій індивідуальної психології А. Адлера, у цьому процесі вирішальною є взаємодія трьох чинників: комплекс неповноцінності, його компенсація та соціальне середовище [5].

Результати третього етапу вивчення стану сформованості комунікативних здібностей показали, що у 22% / 19% / 45% (відповідно 2клас/3 клас/4клас) учнів низький рівень комунікативних здібностей, у 36% / 46% / 34% – середній, у 42% / 35% / 21% – високий і дуже високий рівень комунікативних здібностей не показала жодна дитина (табл. 2.).

Таблиця 2.

**Особливості комунікативних бар'єрів у молодших школярів**

Рівні вираженості комунікативних бар'єрів	2 клас	3 клас	4 клас
Високий	42%	35%	21%
Середній	36%	46%	34%
Низький	22%	19%	45%

Учні із високим рівнем наявності комунікативних бар'єрів характеризуються переважно несформованістю мотивів спілкування із дорослими, оскільки дорослі завжди помічають мовленнєве порушення дитини і часто виправляють її під час мовлення; труднощами вступу в контакт; безініціативністю у введенні діалогу; складнощами у формулюванні задуму дій партнерів по спілкуванню і розумінні ситуації в цілому.

Учні із середнім рівнем наявності комунікативних бар'єрів характеризуються ситуативністю проявів особистісних, ділових та пізнавальних мотивів спілкування, які не є стійкими, відсутністю активності в комунікації, слабкою сформованістю соціально-перцептивного аналізу ситуації спілкування.

Учні із низьким рівнем наявності комунікативних бар'єрів характеризуються сформованістю стійких мотивів спілкування, частотою контактів, ініціативністю, активною взаємодією з людьми та володінням невербальними засобами комунікації.

Отже, аналіз результатів дослідження дозволив встановити, що у молодших школярів, спостерігаються комунікативні бар'єри, які часто проявляються у несформованості мотивів спілкування, труднощами вступу в контакт, тому нами була запропонована психокорекційна програма для подолання причин появи комунікативних бар'єрів.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, поява комунікативних бар'єрів у процесі навчання, зокрема у початковій школі, обумовлені багатьма факторами і чинниками: вікова криза 7-го року життя, перехід до нового виду провідної діяльності, несформованості мотивів спілкування, труднощами вступу в контакт тощо. Подальші дослідження будуть присвячені впровадженню корекційної роботи щодо запобігання та попередження появи комунікативних бар'єрів у процесі навчання молодших школярів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бондаренко В. В. Риторика. Харків : Вид-во ХНАДУ, 2008. 121 с.
2. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
3. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. М. : Изд-во МГУ, 1984. 255 с.
4. Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелева Н. В. Основи практичної психології : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 1999. 536 с.

5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М. : Прогресс, 1995. 296 с.

#### REFERENCES

1. Bondarenko, V. (2008). Rytoryka. Harkiv : Vyd-vo HNADU. [in Ukrainian].
2. Pirozhenko, T. (2010). Komunikatyvno-movlennjevyj rozvytok doshkil'nyka. Ternopil' : Mandrivec'. [in Ukrainian].
3. Sobchik L. (1984). Metody psyhologicheskoy dyagnostyky. Vyp. 3. M. : Yzd-vo MGU. [in Russian].
4. Panok, V. & Tytarenko, T. & Chepeljeva, N. (1999). Osnovy praktychnoji psyhologiji : pidruchnyk dlja studentiv vyschyh navchal'nyh zakladiv. Kyjiv : Lybid'. [in Ukrainian].
5. Adler, A. (1995). Praktyka y teoryja yndyvudual'noj psyhology. M. : Progress. [in Russian].

#### *Бібліографічний опис для цитування:*

Прокопова О., Перепелюк Т. Діагностика стану наявності комунікативних бар'єрів у учнів початкової школи в процесі навчання. *Психологічний журнал* / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. С. 51–58.



УДК 616.89 – 008 (043.2)

**Ірина Валентинівна Сингаївська,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
директор ННІ психології ВНЗ “Університет економіки та права “КРОК”,  
м. Київ, Україна,  
ORCID: [0000-0001-6802-0081](https://orcid.org/0000-0001-6802-0081)  
[irinas@krok.edu.ua](mailto:irinas@krok.edu.ua)

**Надія Юріївна Терентьєва,**  
магістрант кафедри психології,  
ВНЗ “Університет економіки та права “КРОК”,  
м. Київ, Україна,  
ORCID: [0000-0003-0685-005X](https://orcid.org/0000-0003-0685-005X)  
[2016nadin@gmail.com](mailto:2016nadin@gmail.com)

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ У ЛЮДИНИ АВІАФОБІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

У статті розглянуто актуальну проблему виникнення у людей авіафобії, тобто страху перед польотом, а також психологічні аспекти, пов'язані з подоланням авіафобії у потенційних пасажирів авіаперевезень.

Виявлені та експериментально обґрунтовані соціальні і психологічні чинники виникнення у людей авіафобії. Перш за все це такі соціальні чинники, як рівень освіти, рівень обізнаності про технічні та організаційні питання пасажирських авіаперевезень, організації безпеки і служби супроводу перельотів. Особливе місце серед соціальних чинників авіафобії займає вплив засобів масової інформації та поширення в них відомостей про катастрофи і різноманітні технічні аварії під час польотів.

Серед психологічних чинників перш за все слід виділити спадковість, наявність інших фобій або психічних розладів, а також особистий негативний досвід, пов'язаний з переживанням турбулентності або якихось нештатних ситуацій під час попередніх польотів. Крім того, підвищена тривожність, хронічна втома і неможливість делегувати контроль за ситуацією іншим особам – страх втрати контролю, – теж можуть стати чинниками виникнення авіафобії.

Запропоновано психологічні інструменти для подолання авіафобії і консультаційного супроводу людей зі страхом польоту. Експериментальна робота повністю підтвердила ефективність запропонованих заходів, проте вимагає подальшого дослідження виявлення зв'язку авіафобії з іншими невротами і психічними розладами особистості, що стане темою наших подальших досліджень.

**Ключові слова:** авіафобія, акрофобія, страх польоту, фобія, стрес від польоту, нав'язливий страх.

**Iryna Valentynivna Singaivska,**  
PhD. in Psychology, Associate Professor of Psychology Chair,  
Director of the Institute of Psychology,  
University "University of Economics and Law" KROK",  
Kyiv, Ukraine  
ORCID: [0000-0001-6802-0081](https://orcid.org/0000-0001-6802-0081)  
[irinas@krok.edu.ua](mailto:irinas@krok.edu.ua)

**Nadiya Yuriyivna Terentyeva,**  
Master's student of the Department of Psychology,

University "University of Economics and Law" KROK ",  
Kyiv, Ukraine  
ORCID: [0000-0003-0685-005X](https://orcid.org/0000-0003-0685-005X)  
[2016nadin@gmail.com](mailto:2016nadin@gmail.com)

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF AEROPHOBIA IN HUMANS AND WAYS TO OVERCOME IT

*The article discusses the actual problems of the appearance of aviophobia in people, that is, fear of flying, and the psychological aspects associated with overcoming aviophobia in potential air passengers.*

*Revealed and experimentally substantiated social and psychological factors of aviophobia in people. First of all, these are social factors such as the level of education, the level of awareness of the technical and organizational issues of passenger air transportation, the organization of security and the flight support service. A special place among the social factors of aviation phobia is occupied by the influence of the mass media and the dissemination of information in them about disasters and various technical accidents during flights.*

*Among the psychological factors, first of all, one should highlight heredity, the presence of other phobias or mental disorders, as well as personal negative experience associated with the experience of turbulence or some kind of emergency situations during previous flights. In addition, increased anxiety, chronic fatigue and the inability to delegate control over the situation to other special people – fear of losing control – can also become factors in the appearance of aviophobia.*

*Psychological tools for overcoming aviophobia and consulting support for people with fear of flying are proposed. Experimental work has fully confirmed the effectiveness of the proposed measures, however, further research is required to identify the connection between aviophobia and other neuroses and mental disorders of personality, which will become the topic of our further research.*

**Keywords:** aviophobia, aerophobia, fear of flight, phobia, stress from flight, obsessive fear.

**Ирина Валентиновна Сингаивская,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
директор УНИ психологии ВУЗ "Университет экономики и права" КРОК  
",  
м. Киев, Украина,  
ORCID: [0000-0001-6802-0081](https://orcid.org/0000-0001-6802-0081)  
[irinas@krok.edu.ua](mailto:irinas@krok.edu.ua)

**Надежда Юрьевна Терентьева,**  
магистрант кафедры психологии,  
ВУЗ "Университет экономики и права" КРОК ",  
м. Киев, Украина,  
ORCID: [0000-0003-0685-005X](https://orcid.org/0000-0003-0685-005X)  
[2016nadin@gmail.com](mailto:2016nadin@gmail.com)

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ У ЧЕЛОВЕКА АВИАФОБИИ И ПУТИ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*В статье рассмотрены актуальные проблемы появления у людей авиафобии, то есть страха перед полетом, и психологические аспекты, связанные с преодолением авиафобии у потенциальных пассажиров авиaperевозок.*

*Выявлены и экспериментально обоснованы социальные и психологические факторы появления у людей авиафобии. Прежде всего это такие социальные факторы, как уровень образования, уровень осведомленности о технических и организационных вопросах пассажирских авиaperевозок, организации безопасности и службы сопровождения перелетов. Особое место среди социальных*

*факторов авиафобии занимает влияние средств массовой информации и распространение в них сведений о катастрофах и различных технических авариях во время полетов.*

*Среди психологических факторов прежде всего следует выделить наследственность, наличие других фобий или психических расстройств, а также личный негативный опыт, связанный с переживанием турбулентности или каких-то нештатных ситуаций во время предыдущих полетов. Кроме этого повышенная тревожность, хроническая утомляемость и невозможность делегировать контроль за ситуацией другим – страх потери контроля, – тоже могут стать факторами появления авиафобии.*

*Предложены психологические инструменты для преодоления авиафобии и консультационного сопровождения людей со страхом полета. Экспериментальная работа полностью подтвердила эффективность предложенных мер, однако требует дальнейшего исследования выявления связи авиафобии с другими невротами и психическими расстройствами личности, что станет темой наших дальнейших исследований.*

**Ключевые слова:** *авиафобия, аэрофобия, страх полета, фобия, стресс от полета, навязчивый страх.*

**Постановка проблеми.** З розвитком масових перевезень людей літаками і вертольотами постало питання допомоги людям у подоланні їх страхів польоту на повітряному судні. Страх польоту, авіафобія (аерофобія) – це нормальна емоційна реакція людини на незвичні для неї умови життєдіяльності, тому що людський організм явно не створений для польотів. За даними різних джерел, українських та світових, кількість людей, які тією чи іншою мірою відчують психологічні проблеми, пов'язані зі здійсненням авіаперельотів – авіафобію – сягає від 20% до 30%, більшість з яких – це соціально та економічно активні люди, польоти літаками для яких є необхідною умовою їхньої успішної життєдіяльності. Майже 10% людей взагалі ніколи не користувалися авіаперевезеннями, бо відчують непереборний страх перед польотами.

Багато людей різних професій – журналісти, політики, бізнесмени, спортсмени – користуються авіаперевезеннями як необхідною складовою своєї професійної діяльності, не кажучи вже про пілотів та бортпровідників повітряних суден. Для кожного з них збереження психологічного здоров'я та емоційного комфорту під час перельоту є вкрай важливим питанням.

Користуючись перевагами технологічного прогресу, людина в той же час зазнає величезного інформаційного навантаження, внаслідок чого стає вразливою для тривоги і страхів при користуванні авіаційним транспортом.

Існування проблеми авіафобії визнано на рівні психологічної практики, що проявляється у відкритті фондів допомоги пасажиром (фонд VALK голландського психотерапевта і льотчика Лукаса ван Гервена на базі компанії KLM і аеропорту Схіпхол в Амстердамі), спеціалізованих психологічних центрів (центр SOAR пілота і психолога Тома Банна на базі авіакомпанії Pan American, центр «Літаємо без страху» О. Герваша на базі міжнародного аеропорту Шереметьєво) та створенні спеціальних курсів для пасажирів (курс «Одноденний політ з впевненістю» від компанії British Airways за останні 25 років допоміг позбавитися авіафобії більш ніж 45 тис. пасажиром).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У різний час питаннями розвитку у людини авіафобії і її подолання займалися такі фахівці авіаційної психології як Д. Гандер, В. Маришук, В. Пономаренко, Е. Плетнічій, К. Платонов, П. Корчемний, В. Юсов та ін.

У роботах В. Алякрінського, Е. Мілерян, Р. Макарова, Б. Покровського, А. Демінського, В. Євдокимова, М. Рубця, С. Неділько, А. Бамбуркіна та інших

представлені психологічні закономірності льотної праці в цивільній авіації. Але досліджень в галузі психології авіапасажира вкрай мало.

У зв'язку з набуттям масовості в галузі транспортних перевезень у світі вчені та ентузіасти льотної справи тільки в кінці ХХ – на початку ХХІ століття розпочали систематичні дослідження особливостей формування та проявів страхів, авіафобії у пасажирів повітряних суден. До них відносяться Р. Бор, О. Герваш, Л. ван Гервен, Г. Гігерензер, В. Єршов, Р. Макаров, С. Носов, М. Прайс, В. Прісняков, Л. Пріснякова та ін.

Особливої актуальності проблема авіафобії набула на початку ХХІ століття, коли помітно збільшилася загроза терактів на борту повітряних суден (події 11 вересня 2001 року в США, збиття малайзійського літака Боїнг-777 рейсу МН-17), і до звичайних чинників розвитку авіафобії (страх польоту, невпевненість у техніці та діях екіпажу) додався страх перед терактом.

Багато авторів, зокрема, М. Лейкер, П. Фьорнесс-Сміт та ін., висловлюють думку про те, що авіафобія тісно пов'язана з іншими фобіями та нервовими і психічними розладами, тому її треба вивчати в широкому контексті наукових досліджень психічних патологій та неврозів, що теж є актуальною проблемою для сучасної психології.

Психологічними та філософськими аспектами людського страху займалися такі відомі вчені, як Л. Виготський, К. Изард, С. К'єркегор, Б. Скіннер, Дж. Уотсон, К. Хорні, З. Фрейд та багато інших.

Аналіз теоретико-методологічних джерел з досліджуваної проблеми виявив відсутність єдиної концепції розвитку авіафобії у осіб зі страхом польотів, недостатню розробленість наукових підходів щодо виявлення та психокорекції авіафобії у всіх її проявах.

Отже, важливого теоретичного і прикладного значення набуває поглиблене вивчення сутності та структури авіафобії у осіб зі страхом польотів, обґрунтування соціально-психологічних чинників, критеріїв, показників, умов, засобів, властивостей, індивідуально-типологічних особливостей розвитку авіафобії у осіб зі страхом польотів.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні чинники розвитку авіафобії в осіб зі страхом польотів.

**Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.** З розвитком масових перевезень людей літаками і вертольотами постало питання допомоги людям у подоланні їх страхів польоту на повітряному судні. Страх польоту на повітряному судні – це нормальна емоційна реакція людини на незвичні для неї умови життєдіяльності.

Людський організм явно не створений для польотів. Це в черговий раз підтверджують результати опитування, яке було проведено сайтом NEWSru Travel, в ході якого у читачів спробували дізнатися, чи бояться вони літати літаками. Більшість відповідали на це запитання, що дійсно бояться літати. У 10% сама думка про політ викликає настільки нерадісні почуття, що вони і не літають, а ще 55% – побоюються, але все ж віддають себе в руки авіації. 33% розповіли, що переліт їх зовсім не лякає, а 2% і досі не вирішили для себе це питання. Світова статистика свідчить, що кожен четвертий пасажир літака відчуває себе в польоті вкрай невпевнено.

Багато людей відчувають нервозність або неспокій, коли вони літають. Переповнений простір, турбулентність і відчуття зльоту і посадки, безумовно,

можуть бути неприємними. Але деякі люди відчувають крайні почуття страху або паніки, коли вони літають, і вони взагалі уникають літати. Якщо вони повинні потрапити в літак, то вони, ймовірно, зазнають панічні атаки або інші інтенсивні симптоми тривоги. Цей страх відомий як авіафобія, і він охоплює приблизно п'яту частину населення нашої планети.

За класифікацією Дж. Лангфелта страх польотів можна віднести до групи страхів особливих ситуацій та спілкування, згідно з критеріями діагностики і психотерапії розладів психіки та поведінки (МКХ-10) страх польотів відноситься до групи F40.2 – специфічні (ізолювані) фобії [4].

М. Лейкер визначає авіафобію як ірраціональний, постійний страх в ситуації польоту на літаку. При цьому авіафобія є клінічним діагнозом, якщо страх та тривога при зустрічі з загрозовою ситуацією заважає соціальному життю індивіда, його професійному функціонуванню. Страх проявляється у формі когнітивних реакцій на політ (страх збою авіаційних систем, страх смерті, страх соціального збентеження та втрати самоконтролю) та фізіологічних реакцій (підвищення артеріального тиску, збільшення частоти серцевих скорочень тощо).

Цей специфічний вид фобії часто поєднується з іншими видами фобій, наприклад клаустрофобією. Дану «хитрість» відмічають науковці Л. ван Гервен, П. Фьорнесс-Сміт та ін., розглядаючи авіафобію не як окремий вид страху, а як прояв інших ситуаційних страхів – висоти, травматизації, втрати контролю та їх комбінації

Інтенсивність переживань, що супроводжують страх польотів, варіюються від легкої тривоги до панічних реакцій, що унеможливує для людини користування послугами авіаційного транспорту.

Немає ніякої конкретної причини авіафобії, оскільки страх зазвичай виникає з комбінації чинників. Страх висоти може бути генетично успадкований, або страх польоту може бути змодельований для дітей їх батьками. Підвищений вплив засобів масової інформації, які показують авіакатастрофи або інші інциденти, також може зіграти свою роль.

Найчастіше люди бояться літати, тому що відчувають, що не можуть контролювати ситуацію і свою безпеку. Чим довше людина уникає можливості літати, тим більше цей страх може зростати. Іноді цей страх також пов'язаний з іншими фобіями, такими як страх блювоти (еметофобія), страх висоти (акрофобія) або страх замкнутого простору (клаустрофобія). Іноді робота над цими специфічними фобіями може допомогти позбавитися авіафобії.

Дослідниця П. Фьорнесс-Сміт, яка плідно співпрацює з компанією British Airways в рамках програми «Польот без страху» теж обґрунтовано вважає, що більшість людей, які стверджують, що у них авіафобія, насправді стурбовані іншими фобіями: клаустрофобією (боязню закритого простору), акрофобією (боязню висоти), агорафобією (боязню невідомого), мізофобією (боязню забруднення та зараження), астрапофобією (боязню грому і блискавки), соціофобією (боязню спільноти, присутності інших людей), еметофобією (боязню блювоти) тощо [5].

Отже, можна впевнено стверджувати, що авіафобія, яка може бути присутня у деяких людей автономно, ізолювано, у більшості людей пов'язана, викликана або посилюється іншими фобіями, тому в більшості клінічних випадків можна спостерігати синергетичний ефект, коли різні фобії, об'єднуючись, посилюють



одна іншу, або ефект синестезії, коли одна з наявних у людини фобій провокує нову, іншу фобію. Наприклад, людина, у якої слабо виражені авіафобія та соціофобія, перед посадкою в літак, побачивши велике скупчення людей, може відчутти різку та сильну панічну атаку, викликану обома фобіями одночасно. З іншого боку, людина, яка раніше ніколи не літала у літаку або не відчувала приступів авіафобії, раптово, побачивши по телебаченню або прочитавши в газеті про новий жахливий теракт, може підпасти під вплив теророфобії; і вже на тлі цієї фобії у неї може розвинути авіафобія, до цього їй незнайома.

I. Сосін наводить таку статистику чинників, що впливають на розвиток фобій [3]:

- 90% – проблеми в професійній сфері (для чоловіків більш значні);
- 56% – проблеми в сім'ї (більше впливає на жінок);
- 21% – спосіб життя і коло близьких осіб;
- 14% – фінансові труднощі;
- 8% – ідеологічні питання і самоприйняття;
- 3% – необхідність конкуренції в соціумі.

Окремим пунктом можна виділити такий чинник, як «сімейна тривога». Під цим терміном розуміється неусвідомлений страх, характерний для всієї родини в цілому, або який є у одного члена сім'ї та впливає на мислення інших. Так, наприклад, тривога матері з приводу чистоти і стерильності несвідомо передається дітям, які починають боятися доторкатися до будь-яких предметів поза домом.

О. Герваш, сам пілот літака в минулому, а зараз керівник центру «Літаємо без страху» на базі міжнародного аеропорту Шереметьєво виділяє такий комплекс причин, які призводять до виникнення у людини авіафобії:

1. Генетичні (спадкові) причини: до авіафобії, як правило, схильні діти тривожних батьків та батьків, у яких були неврози та психічні розлади.
2. Загальний підвищений рівень тривожності людини, емоційна нестійкість.
3. Помисливість, недовірливість, підозрілість.
4. Невміння делегувати повноваження з метою передати право контролю над ситуацією іншим людям.
5. Потреба постійно особисто контролювати ситуацію; помилкове припущення, що підконтрольні ситуації більш безпечні, ніж невідконтрольні.
6. Нестача технічної інформації, необізнаність в технічних питаннях авіації та її безпеки, нерозуміння «як така махина взагалі літає».
7. Хибна думка, сформована ЗМІ, яка створює ілюзію про нібито постійні і регулярні авіакатастрофи з чисельними жертвами.
8. Вироблення умовного рефлексу: при постійних нападах страху в кожному з минулих польотів, виробляється умовний рефлекс: «політ – це страх»; надалі, коли мозок розпізнає наближення польоту – механізм запуску страху активується автоматично, поза всяким зв'язком зі статистикою, безпекою та знаннями про авіацію.
9. Особистий досвід: неприємні переживання або спогади, які пов'язані з польотами в минулому; причому, ці події можуть бути як такими, що відбулися реально (наприклад, аварійна посадка), так і такими, що вигадані самою людиною (наприклад, людина може розцінити звичайний крен літака або сильну турбулентність як майже аварію).



10. Люди, які пережили в минулому панічні атаки, стурбовані можливим повторенням панічних атак на борту, де медична допомога не доступна.

11. Люди, які страждають на клаустрофобію (боязнь замкнених просторів) або акрофобію (гіпертрофована боязнь висоти), відчувають в літаку страх, пов'язаний з їх первинної фобією.

12. Логічні помилки в мисленні: як правило, у людей, які страждають авіафобією, присутні неправильні логічні ланцюжки щодо авіації, вони схильні до необережних та необґрунтованих висновків щодо безпеки польоту, професійної кваліфікації екіпажу, роботи служб аеропорту тощо, що тільки посилює їхній страх польоту [2, с. 71].

Вітчизняні науковці О. Власова-Чмерук і В. Романенко провели дослідження [1] у формі опитування щодо систематизації актуалізованих причин страху польотів.

В 60 % звітів основною причиною названо перегляд різноманітної, часто перебільшеної, інформації про авіакатастрофи та небезпечність літаків, в 18 % звітів респонденти не змогли назвати причину авіафобії – вона виникла раптово приблизно після 20 років; в 11 % звітів згадувалось, що фобія почалася після переживання потенційно небезпечних ситуацій у польоті; в 7% звітів респонденти назвали причиною прояви паніки, прояви авіафобії в інших пасажирів, у 4% – причиною страху названі думки про неприродність авіаперельотів.

В ході аналізу також було з'ясовано, що особи з авіафобією по-різному ставляться до різних етапів польоту і страх може проявлятися інтенсивніше в залежності від етапу: 30% опитуваних зазначили, що найбільше бояться безпосередньо процесу польоту, 26% – лякає можливість аварії, 22% – панікують при зльоті літака, 17% – непокоїть навіть незначна тряска, повітряні ями та турбулентність, 4% – страх висоти. Переважаюча кількість респондентів зазначає, що в момент посадки страх поступово змінюється спокоєм та полегшенням [1].

Таким чином, причини, що викликають авіафобію, можна умовно поділити на об'єктивні (соціальні) та суб'єктивні (психологічні). До об'єктивних чинників можна віднести різноманітну інформацію про авіакатастрофи та небезпечність літаків, участь у ситуації аварійного характеру чи зараження панічною реакцією інших пасажирів. За таких умов зовнішні сигнали про потенційну небезпеку асоціативно пов'язуються з перебуванням у рейсі. У даному випадку людину лякає не процес польоту в цілому, а вірогідність повтору певної ситуації і переживання негативних емоцій заново. Формується так званий «страх страху». Особлива роль у формуванні фобій відводиться засобам масової інформації [4].

До чинників суб'єктивного характеру можна віднести симптоматичні прояви клаустрофобії, акрофобії – страху висоти, схильність до страху втрати самоконтролю та контролю над ситуацією, підвищену тривожність, та схильність до панічних реакцій.

На думку П. Фьорнесс-Сміт [5], одним з головних тригерів авіафобії є народження в родині дитини, внаслідок чого батьки, особливо мати, починають більше турбуватися не тільки за життя дитини, а й за своє власне життя, тому до

заходів забезпечення безпеки свого життя додають різноманітні фобії, намагаючись позбавитися додаткових ризиків.

Ще одним суттєвим чинником розвитку авіафобії, на думку багатьох дослідників, є неприємний досвід, пов'язаний з переживанням в польоті турбулентності. Людина, яка до певного моменту була позбавлена страху польоту і спокійно переносила перельоти літаками, хоча б одного разу зіткнувшись з турбулентністю, починає помітно нервувати під час наступних рейсів, тобто починає виявляти ознаки авіафобії.

Експериментальні дослідження, проведені нами, дозволяють зробити висновок, що людина зі страхом польоту, яка має схильність до авіафобії, має такий соціально-психологічний профіль: це людина чоловічої статі, старшого віку (старше 45 років), яка не має вищої освіти, відчуває себе не обізнаною в технічних питаннях авіаперевезень та безпеки польотів, переживала раніше аварійні ситуації, турбулентність, що піддається впливу повідомлень ЗМІ про аварійні ситуації та катастрофи з літаками, остерігається проведення терактів, а також піддана іншим страхам і не здатна передавати контроль за ситуацією іншим людям.

З іншого боку, соціально-психологічний профіль людини без страху польоту свідчить про наступне: людина, яка не страждає на авіафобію, – це молода людина (до 25 років), незалежно від статі, з вищою освітою, вважає себе обізнаною в технічних питаннях авіаперельотів та техніки безпеки, раніше не переживала неприємні або аварійні ситуації в польотах, не звертає увагу на повідомлення в ЗМІ про аварії і катастрофи транспортних засобів, не піддана іншим страхам та така, що може легко передавати контроль над ситуацією іншим людям.

Отже, до соціальних чинників виникнення авіафобії в відносяться:

- низький рівень освіти, та як наслідок, недостатній рівень обізнаності щодо питань авіації;
- негативний вплив ЗМІ.

До психологічних чинників виникнення авіафобії відносяться наступні:

- високий рівень тривожності внаслідок особистісного досвіду щодо травмуючих ситуацій при авіаперельоті, насамперед це страх втрати контролю;
- наявність інших фобій (акрофобії, клаустрофобії, соціофобії).

Ґрунтуючись на різноманітних методах лікування складних фобій та різноманітних методиках психотерапевтичної допомоги, психологічного консультування, корегування поведінки, аутотренінгів та соціально-психологічних тренінгів, а також враховуючи великий досвід використання технічних засобів подолання авіафобії (тренажери, шоломи віртуальної реальності) нами було розроблено та експериментально перевірено комплекс психокорекційних заходів при авіафобії – «Програма психокорекції авіафобії в осіб зі страхом польотів».

Зміст «Програми психокорекції авіафобії в осіб зі страхом польотів» поділений на 4 блоки, кожен з яких має окрему цінність та значення при проведенні психологічної допомоги та психологічної корекції, але пов'язаний з іншими єдиною метою та системністю методик і засобів психологічної допомоги, що використовуються в програмі.

Такими чотирма блоками можна вважати:

I. Психологічне консультування та психологічна допомога.

II. Соціально-психологічні тренінги.

III. Аутотренінги.

IV. Використання технічних засобів.

Отримані після завершення експерименту результати в експериментальній групі переконливо свідчать про позитивні результати реалізованої в експериментальній групі «Програми психокорекції авіафобії в осіб зі страхом польотів» та про правильність обраних психологічних, соціально-психологічних і технічних методів, засобів і прийомів щодо позбавлення людини страху польоту та схильності до авіафобії.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, розроблена нами «Програма психокорекції авіафобії в осіб зі страхом польотів» може з успіхом бути використана в роботі психологів з подолання авіафобії та страху польоту, бути задіяною при проведенні спеціальних курсів з підготовки пасажирів до польоту та курсів з подолання негативних наслідків після переживання аварійних та критичних ситуацій при авіаперевезеннях.

Експериментальна робота повністю підтвердила ефективність запропонованих заходів, проте вимагає подальшого дослідження виявлення зв'язку авіафобії з іншими невротами і психічними розладами особистості, що стане темою наших подальших досліджень.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власова-Чмерук О. М. Аналіз психологічних факторів виникнення страху польотів. *Технології розвитку інтелекту*. 2014. Т. 1, № 6. С.124-138.
2. Герваш А. Е. Легкий способ перестать бояться летать. М.: АСТ, 2018. 244 с.
3. Сосін І. К., Гончарова О. Ю., Чуєв Ю. Ф. Патопсихологія тривожних розладів при фобіях: клінічні та дидактичні парадими. *Медицина психологія*. 2017. Т. 12, №4 (48). С. 83–93.
4. Шабанова А. В., Сингаївська І. В. Критичне мислення як фактор адекватного сприйняття впливів ЗМІ. *Актуальні питання сучасної науки та практики*. К.: Університет «КРОК», 2018. С. 580–582.
5. Furness-Smith P. *Flying with Confidence: The proven programme to fix your flying fears*. Random House UK, 2018. 214 p.

#### REFERENCES

1. Vlasova-Chmeruk, O. M. (2014). Analiz psykholohichnykh faktoriv vynyknennya strakhu pol'otiv. *Tekhnolohiyi rozvytku intelektu*. T. 1, № 6. [in Ukrainian].
2. Gervash, S. E. (2018). Legkiy sposob perestat' boyat'sya letat'. M.: AST. [in Russian].
3. Sosin, I. K. & Honcharova, O. Y. & Chuyev, Y. F. (2017). Patopsykholohiya tryvozhnykh rozladyv pry fobiyakh: klinichni ta dydaktychni paradymy. *Medychna psykholohiya*. T. 12, №4. [in Ukrainian].
4. Shabanova, A. V. & Synhaivska, I. V. (2018). Krytychne myslennia yak faktor adekvatnoho spryiniattia vplyviv ZMI. *Aktualni pytannia suchasnoi nauky ta praktyky*. K.: Universytet «KROK», 580–582. [in Ukrainian].
5. Furness-Smith P. (2018). *Flying with Confidence: The proven programme to fix your flying fears*. Random House UK, 214.

***Бібліографічний опис для цитування:***

Сингаївська І.В., Терентьева Н.Ю. Соціально-психологічні чинники виникнення у людини авіафобії та шляхи її подолання. *Психологічний журнал* / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. С. 59–68.

УДК 159.98:364.64-053.66

**Чамлай Інна Василівна**

магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна  
[innamkua@gmail.com](mailto:innamkua@gmail.com)

**Гриньова Наталія В'ячеславівна**

кандидат психологічних наук  
доцент, доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0001-7261-9871  
[grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net)

## ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ МІНІМІЗАЦІЇ ДЕСТРУКТИВНОГО ВПЛИВУ АГРЕСИВНОСТІ НА МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито тлумачення понять «агресія» та «агресивність», їх значення для міжособистісних стосунків у підлітковому віці. Представлено класифікацію видів агресивних дій та форм їх прояву. Визначено в чому проявляється деструктивність впливу агресивності на міжособистісні стосунки підлітків. Встановлено, що у агресивних підлітків формуються такі риси характеру як конфліктність, впертість, нетерпимість, надмірне прагнення порушувати встановлені в суспільстві правила та норми. Презентовано авторську тренінгову програму, метою якої є інформування підлітків щодо особливостей агресивної поведінки, формування вміння конструктивно виражати агресію, не зашкоджуючи при цьому ні іншим людям, ні самому собі.

**Ключові слова:** агресія, агресивність, підлітковий вік, міжособистісні стосунки, тренінгові технології.

**Chamlai Inna**

Psychological and social Science MSc  
Pavlo Tychyna Uhuman State Pedagogical University  
Uhuman, Ukraine  
[innamkua@gmail.com](mailto:innamkua@gmail.com)

**Hrynova Nataliia**

Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Psychology Chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
Uhuman, Ukraine  
ORCID: 0000-0001-7261-9871  
[grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net)

## THE APPLICATION OF TRAINING TECHNOLOGIES TO MINIMIZE THE DESTRUCTIVE INFLUENCE OF AGGRESSION ON INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF ADOLESCENTS

The article reveals the interpretation of the concepts of «aggression» and «aggressive behavior», their meaning for interpersonal relationships in adolescence. The classification of types of aggressive actions and forms of their manifestation is presented. The destructiveness of the influence of aggressive behavior on

*the interpersonal relationships of adolescents is determined. The information provided in the scientific literature shows that aggressive adolescents develop such traits as conflict, stubbornness, intolerance, excessive desire to violate the rules and norms established in society.*

*We have developed a training program, the purpose of which is to inform adolescents about the above concepts and to form on the basis of this knowledge the ability to constructively express aggression, without harming other people or yourself.*

**Key words:** *aggression, aggressive behavior, adolescence, interpersonal relationships, training technology.*

**Чамлай Інна Васильевна**

*магістрантка факультета соціального і психологічного  
освіти Уманський державний педагогічний університет імені  
Павла Тычины  
м. Умань, Україна  
[innamkua@gmail.com](mailto:innamkua@gmail.com)*

**Гринева Наталья Вячеславовна**

*кандидат психологічної науки, доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла  
Тычины  
м. Умань, Україна  
ORCID: 0000-0001-7261-9871  
[grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net)*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ МИНИМИЗАЦИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ АГРЕССИВНОСТИ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

*В статье раскрыто толкование понятий «агрессия» и «агрессивность», их значение для межличностных отношений в подростковом возрасте. Представлена классификация видов агрессивных действий и форм их проявления. Определено в чем проявляется деструктивность влияния агрессивности на межличностные отношения подростков. Приведенная в научные литературе информация свидетельствует, что у агрессивных подростков формируются такие черты характера как конфликтность, упрямство, нетерпимость, чрезмерное стремление нарушать установленные в обществе правила и нормы.*

*Нами была разработана тренинговая программа, целью которой является информирование подростков о приведенных выше понятиях и формирование на основе этих знаний умения конструктивно выражать агрессию, без ущерба при этом как для других людей, так и для самого себя.*

**Ключевые слова:** *агрессия, агрессивность, подростковый возраст, межличностные отношения, тренинговые технологии.*

**Постановка проблеми.** У стосунках сучасних підлітків високий рівень агресивності є однією з найбільших проблем. На цьому питанні доцільно зупинити увагу, тому що саме в цьому віці інтимно-особистісне спілкування є провідною діяльністю особистості. Від того як складуться відносини підлітка з однокласниками та іншими однолітками значною мірою залежить формування тих поглядів та цінностей, які стануть основоположними для нього не лише в даний віковий період, а протягом всього життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Агресія та агресивність пов'язані між собою поняття, але варто розуміти значення кожного з них. Під агресією розуміють таку поведінку однієї або декількох людей, яка супроводжується



завданням збитку одному або декільком індивідам [2]. В свою чергу агресивність означає схильність людини до такої поведінки, що передбачає умисне заподіяння фізичної чи психологічної шкоди об'єкту агресії [4]. Класифікація агресивних вчинків здійснюється на основі форм їхнього прояву, а також відкритістю наміру та характеру здійснення цих дій [1]. Говорячи про деструктивність у підліткової віці автори наголошують на її негативному впливі на процес формування особистості та стонки з однолітками [3, 5].

Отже, **метою статті** є теоретичне обґрунтування деструктивності агресивної поведінки, а також висвітлення шляхів зменшення та усунення її негативного впливу на міжособистісні стосунки підлітків.

**Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.** Існують наступні види агресивних дій. За формою вираження агресія може бути фізичною – удари, бійка, заподіяння будь-яким іншим чином фізичного болю або вербальна – крик, образливі фрази, обзивання. Варто зазначити, що вербальна агресія є не менш деструктивним чинником для психологічного благополуччя особистості та її взаємин із іншими людьми і в деяких випадках може переростати в психологічне насилля. За відкритістю намірів розрізняють пряму та непряму агресії. Якщо агресія пряма, то у її об'єкта відбувається безпосередній контакт із агресором, за непрямої – агресор не взаємодіє з ним напряду. За характером дії агресію поділяють на активну та пасивну. Говорячи про активну мають на увазі власне дію, про пасивну ж – бездіяльність [1].

Надмірна агресивність може стати одним із чинників, що спонукатимуть підлітка до здійснення таких дій, які в суспільстві вважають протиправними та не відповідають прийнятими у ньому нормам. Це вже є фактором ускладнення міжособистісних стосунків. До того ж агресивний підліток важко знаходить спільну мову з однолітками, йому також нелегко дається командна робота, сперечатись він може тільки кричучи або ігноруючи співбесідника, адже не вміє керувати своїми емоціями та вести конструктивну дискусію, завжди прагне командувати, що дуже дратує та навіть ображає оточуючих [4].

До нових умов підлітки з високим рівнем агресивності пристосовуються дуже важко, так само важко їм «відпустити» певні фруструючі фактори в своєму житті, їм більш властиво зациклюватись на них та переживати негативні емоції знову і знову. Свої почуття та емоції їм не лише важко тримати під контролем, а й усвідомлювати, так само як і зрозуміти почуття іншої людини, поставити себе на її місце [5].

Крім вже зазначеного вище агресивність у підлітків спричиняє появі таких негативних наслідків як підозрілість, надмірна недовіра та настороженість, їх часто не дуже люблять вчителі (адже вони є порушниками поведінки) та відштовхують однолітки, не бажаючи зазнавати агресивних дій по відношенню до себе. Агресивні підлітки часто відчують себе «білими воронами», не здатними взаємодіяти та спілкуватись так, як їхні однокласники. Через це вони є дуже залежними від чужої думки, схвалення, відчуття приналежності до групи (хоча намагаються демонструвати протилежне) [5].

Нами було розроблена авторська анкета, яка направлена на визначення того чи розуміють підлітки значення та суть агресії і агресивності, форми та види агресії, а головне, – конструктивні шляхи її вираження. Анкетування було проведено серед 90 учнів 8-х класів Уманської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3 Уманської міської ради Черкаської області.

Анкета складається з восьми тестових запитань, троє з яких передбачають визначення розуміння досліджуваним поняття і сутності агресії та агресивності, ще троє його ставлення до даних явищ, двоє – чи зазнавав та як часто досліджуваний агресії по відношенню до себе та чи проявляв її сам та двох запитань відкритої форми, що показують чи обізнаний він у тому які вчинки вважаються агресивними та якими конструктивними діями їх можна було б замінити. У результаті було одержано наступні дані (табл. 1, 2).

Першим запитанням нашого анкетування було: «Продовжіть твердження: агресія – це...», вірну відповідь на яке дало 31,1% досліджуваних, обравши варіант, який вказує, що агресією є дії або бездіяльність спрямовані на заподіяння шкоди собі чи іншій людині. Близько половини опитуваних, а саме 51,13% правильним варіантом вважають тлумачення агресії як стану свідомості, за якого людина не контролює свої дії. 17,77% вважають, що агресія це емоція, що властива лише представникам тваринного світу. Кількість вірних відповідей практично однакова серед агресивних та неагресивних підлітків. Як бачимо більш, ніж половина з них не знають вірного значення терміну агресії, отже можуть не усвідомлювати деструктивність такого роду вчинків та не помічати їх у своїй поведінці.

Наступні три запитання мали на меті перевірити чи знайоме досліджуваним поняття агресивності та його сутності. Ці запитання були про саме визначення агресивності, її значення в житті людини, а також про те, чи може змінюватись рівень агресивності протягом життя і чи є він однаковим для всіх індивідів. На перше з них вірно дали вірну відповідь правильно відповіли половина з опитаних (53,33%) нами підлітків. Вони обрали варіант, в якому зазначалось, що агресивність це схильність до вчинення агресивних дій. Інша ж половина (25,55% та 21,12%) обрали варіанти «ті дії, що є ворожими по відношенню до інших» та «схильність думати, що всі налаштовані проти тебе». Отже їм зрозуміло, що агресивність передбачає тенденцію в людській поведінці до скоєння агресивних вчинків. На запитання про те чи потрібна агресивність сучасній людині 12,22% відповіли, що завжди потрібна і є необхідною умовою виживання, чверть, а саме 25,56% притримуються думки, що на сучасному етапі вона взагалі є непотрібною людині, а більше половини (62,22%) обрали вірний варіант, за яким агресивність в деяких ситуаціях є корисною, а в деяких дійсно є недоцільною. Схожа картина простежується і при відповіді на наступне питання: «Як на Вашу думку, чи однаковий рівень агресивності в усіх людей і чи може він змінюватись?». Невірно на нього дали відповідь лише третина досліджуваних: 8,88% думають, що рівень агресивності для всіх однаковий і не змінюється протягом життя, а 22,22% зазначили, що він у всіх різний, але не змінюється. Але 68,9% дали правильну відповідь, що полягає у відмінності рівня агресивності у різних людей та можливості його зміни. Аби оцінити обізнаність підлітків щодо явища агресивності на основі цих запитань ми зробили висновок про те, що ті з них, хто дав вірну відповідь на всі три питання (34,44%) є добре обізнаними, тих, хто правильно відповів на одне чи два із запропонованих питань (60%) – частково обізнаними і відповідно тих, хто дав лише невірні відповіді (5,56%) є взагалі необізнаними. Тож зовсім не розуміє сутність та значення агресивності лише невеличка частина опитуваних. Кількість агресивних та неагресивних з них знову ж таки була майже однаковою.

Щоб зрозуміти особисте ставлення підлітків до агресивних вчинків їм було запропоновано наступні два питання, в яких їм потрібно було відповісти які на їхню думку емоції викликає стан агресії та як впливають на стосунки і спілкування між людьми агресивні вчинки. При відповіді на перше з цих питань більшість опитуваних, що складає 80% обрали варіант «гнів, роздратування, злість». Варіант «страх, тривогу, сум» обрали 13,34%, при цьому агресивних з них 2,57 %, в той час як неагресивних – 10,77%. На нашу думку така різниця обумовлена тим, що саме підлітків, які самі не здійснюють агресивних дій, але зазнають їх від оточуючих, такі вчинки лякають та засмучують. Був також варіант відповіді «радість, захоплення, щастя», який обрали 6,66% досліджуваних, яких 4,44% агресивних та 2,22% неагресивних. На запитання про вплив агресивної поведінки на взаємини між людьми половина респондентів (54,44%) відповіли, що такого роду дії ускладнюють стосунки. Трішки менше половини (38,9%) думають, що вони можуть і покращувати і погіршувати стосунки. Серед тих, хто обрав дану відповідь більшим був відсоток агресивних підлітків (24,46%), ніж неагресивних (14,44%). Можливою причиною такого розподілу ми вважаємо розуміння тими, у кого рівень агресивності високий, для чого їм необхідні такі дії, тому вони й думають, що в деяких ситуаціях подібна поведінка може мати позитивний вплив на стосунки. Та лише 6,66% вважають, що такі дії завжди впливають на взаємини добре та покращують їх. Отже більшість із опитуваних підлітків вважають, що агресія супроводжується неприємними емоціями та негативно впливає на стосунки та процес комунікації.

Для нашого дослідження також важливо було в'яснити чи вважають вони свої вчинки агресивними та чи помічають подібну поведінку в свій бік від інших людей. Тому в анкету були включені питання щодо того, як часто на думку респондента він здійснює агресивні дії та як часто зазнає їх від оточуючих. У результаті 16,23% зазначили, що часто здійснюють агресивні вчинки, з них 10% мають високий рівень агресивності за опитувальником Басса-Дарки, а 6,33% – низький та середній. Більше половини досліджуваних (72,22%) вказали, що іноді їм властиво вдаватись до таких дій, тут вже кількість агресивних та неагресивних підлітків була однаковою. Ніколи не вдаються до агресивних вчинків (за їхніми відповідями) 11,45% респондентів, з яких агресивних 3,79% та неагресивних – 7,66%. Як бачимо відповіді опитуваних переважно співпадають із результатами опитувальника.

За відповідями опитаних підлітків як агресивних, так і неагресивних 70,68% з них час від часу зазнає агресії від інших людей. На те, що постійно спостерігають агресію у свій бік вказали 23,33%, більшість із яких є агресивними (15,55%). На те, що ніколи не зазнає агресії від інших більше вказали підлітки з неагресивною поведінкою (4,44%) і лише 1,11% – із агресивною. За цими даними можна помітити, як ті кому властива агресивна поведінка проєктують свої відчуття на інших, вважаючи, що це вони поводять себе агресивно.

Найбільш цінною для нашого дослідження була інформація щодо відповідей досліджуваних на останні два запитання, які передбачали вільну форму відповіді без запропонованих варіантів.

Першим з них було запитання про те, які форми прояву агресії відомі досліджуваним. Усно їм було пояснено, що відповіддю на це питання має стати

їхня думка щодо того які вчинки та наміри вони вважають агресивними. Четверть із опитуваних (26,66%) проявом агресії вважають застосування фізичної сили, відповіді були на кшталт «битись», «штовхатись», «лізти з кулаками», «щипатись» та ін. Майже така ж частина респондентів згадали про вербальну агресію (24,44%), назвавши агресивними вчинками «крик», «обзивання», «вживання нецензурної лексики», «неприємні слова». Ображення когось вважають за агресію 8,88% опитуваних. Були також варіанти, на які вказала значно менша частина досліджуваних. Зокрема: бездіяльність, ігнорування – 3,33%; гнів, роздратування – 4,44% (таку відповідь дали лише неагресивні підлітки); кидатись речами, грюкати дверима – 4,44%; обговорювати когось за спиною, вчиняти підло по відношенню до когось – 4,44%; насміхатись з іншої людини, принижувати її – 5,55%; виганяти когось із його місця, забирати чи ламати чужі речі – 2,2% (на це вказали ті, у кого високий рівень агресивності). Як бачимо відповіді на це питання лише за деякими пунктами відрізняються в агресивних та неагресивних підлітків. 15,6% взагалі не дали відповідь на це питання, що свідчить про їх необізнаність із приводу агресивної поведінки та нерозуміння того, які саме вчинки можна назвати агресивними.

До того ж навіть серед тих, хто назвав певні форми прояву агресії не було нікого хто б зазначив кілька їх варіантів (хоча наголошувалось, що можна вказувати кілька вчинків). Тобто якщо хтось вважає агресивною дією вдарити когось, то він не вважає за агресію словесні образи. Крім того лише троє із дев'яноста досліджуваних назвали проявом агресії бездіяльність, тобто мають уявлення про такий її вид як пасивна агресія. І лише четверо згадали про непряму агресію, а саме про підлі вчинки та обговорення за спиною.

Друге відкрите запитання було про те які шляхи конструктивного вираження агресії відомі досліджуваним. Знову ж таки, їм було пояснено, що конструктивно в цьому контексті означає без шкоди для себе та інших людей. На жаль, результати опитування показали, що лише 12,21% підлітків розуміють як саме можна вивільнити агресивну енергію без негативних наслідків для них та оточуючих, за них 8,88% агресивних та 3,33% неагресивних. Ймовірно, так сталося через те, що тим, у кого високий рівень агресивності частіше доводилось потрапляти в ситуації, в яких доводиться про це задумуватись та шукати відповідні способи. Загалом було названо лише чотири таких способи. Одним із них є вдарити по якомусь предметі, подушці, боксерській груші та ін., назвали його 5,55% досліджуваних, 4,44 з яких із високим рівнем агресивності. Наступним способом було вказано написати свої переживання на шматочку паперу та спалити чи порвати його, про який згадали 2,22% підлітків, серед числа яких є агресивні та неагресивні. Ще 3,33% написали про те, що можна покричати десь на відкритій місцевості, тобто не на когось, а просто щоб зняти емоційну напругу. Таку відповідь дали і агресивні, і неагресивні опитувані. Один з досліджуваних (із високим рівнем агресивності) написав про малювання для зняття емоційної напруги.

У майже половини респондентів (45,59%) не знайшлося відповіді на це запитання. Але й серед вказаних відповідей не всі були вірними. Значна частина досліджуваних, а саме 23,33% (більша частина з яких неагресивні) написали, що варто виразити свої почуття словами, не врахувавши, що вербальна агресія теж має ряд негативних наслідків. Також були такі варіанти: образити когось (3,33), стримати свої емоції (4,44%), продовжити відстоювати свою точку зору (5,55%),

усі з яких є агресивними), піти геть (3,33%), обійнятися (1,1%), випити заспокійливого (1,11%, тобто один із агресивних досліджуваних). Тож підлітки переважно мають хибні уявлення про конструктивне вираження агресії або взагалі не уявляють як це можна зробити.

Таблиця 1

**Обізнаність та відношення підлітків до понять агресії та агресивності**

Критерій	Підлітки, яким це характерно (%)	Ті з них, у яких високий рівень агресивності (%)	Ті з них, у яких середній та низький рівень агресивності (%)
Обізнані щодо поняття агресії	31,11	14,44	16,66
Добре обізнані щодо поняття та сутності агресивності	34,44	16,66	17,78
Частково обізнані щодо поняття та сутності агресивності	60	31,11	28,89
Вважає, що постійно здійснює агресивні вчинки	16,33	10	6,33
Вважає, що іноді здійснює агресивні вчинки	72,22	34,44	37,78
Вважає, що ніколи не здійснює агресивні вчинки	11,45	3,79	7,66
Вважає, що постійно зазнає агресії від оточуючих	23,33	15,55	7,78
Вважає, що іноді зазнає агресії від оточуючих	70,68	35,11	35,57

Таблиця 2

**Обізнаність підлітків щодо форм прояву та шляхів конструктивного вираження агресії**

Відповідь на запитання: «Які Ви знаєте форми прояву агресії?»	Підлітки, які дали подібну відповідь (%)	Ті з них, у яких високий рівень агресивності (%)	Ті з них, у яких середній та низький рівень агресивності (%)
Удар, бійка	26,66	13,33	13,33
Крик, образливі слова	24,44	13,33	11,11
Бездіяльність, ігнорування	3,33	2,22	1,11
Гнів, роздратування	4,44	-	4,44
Кидання речей, гупання дверима	4,44	3,33	1,11
Підлі вчинки, обговорення когось за його спиною	4,44	2,22	2,22
Ображати когось	8,88	5,55	3,33
Принижувати іншу людину, насміхатись із неї	5,55	3,33	2,22
Брати чужі речі без дозволу, виганяти когось із його місця	2,22	2,22	-

Все це вказує на необхідність пошуку методів та засобів психологічного впливу, які будуть направлені як на інформування підлітків щодо поняття агресивності, так і практичне застосування цих знань та створення нових не



схожих на попередні поведінкових патернів. На наш погляд, одним із таких засобів може стати психологічний тренінг, який містить й інформаційний блок, і інтерактивні вправи, що допоможуть підліткам не лише змінити свою поведінку, а й краще знайти спільну мову з однолітками.

Розроблена нами тренінгова програма складається із десяти занять. Кожне з них має ритуал привітання для налаштування на подальшу роботу, проговорення очікувань від заняття, а також зближення учасників між собою та ритуал прощання, який проводиться для того, щоб обговорити емоції пережиті під час заняття, враження, нові усвідомлення.

Метою першого заняття є перш за все краще познайомити учнів класу один із одним, отримання інформації про їхні очікування від роботи в контексті повідомленої теми. Варто потурбуватись про те, щоб на цьому етапі склалась максимально привітна та дружелюбна атмосфера, адже це матиме чималий вплив на всю подальшу роботу. На початку цього заняття тренер обов'язково має взяти вступне слово та проінформувати учасників щодо теми та мети цієї та наступних тренінгових зустрічей. Також варто знайомити учасників та узгодити з ними правила роботи групи під час занять. Це заняття включає в себе три вправи. Першою з них є вправа на знайомство, яка полягає в написанні свого імені на міні-візиточці та повідомленні учасниками один одного як їм зручно, щоб до них звертались. Наступною є вправа на очікування, які учасники пишуть на листочках та прикріплюють до великого дерева на ватмані. На звершення пропонується вправа, завданням якої є похвалити себе, а якщо нічого не спадає на думку, звернутись за порадою до товаришів. Це сприяє виходу учнів із тренінгу з позитивним настроєм та вірою в себе, з приємними емоціями від однокласників.

Друге заняття містить інформаційний блок, у якому учням повідомляється про значення та суть понять агресії і агресивності, наводяться приклади ситуацій, коли агресія може бути корисною (на спортивних змаганнях, коли є загроза життю людини), а коли навпаки. Також проводяться вправи на асоціації з явищем агресивності та намалюванням її на аркуші паперу. Це робиться на початку аби в ігровій формі зрозуміти рівень обізнаності учасників щодо даної теми та наприкінці для закріплення отриманої інформації.

На третьому занятті доцільно провести вправи, які розкриють ті засоби та дії, якими учні зазвичай реагують на ситуації, що змушують їх гніватись, дратуватись. А також і вправу, яка буде направлена на конструктивне вивільнення агресивної енергії та навчатиме засобам самозаспокоєння.

Четверте заняття нашої програми направлене на розвиток здатності розуміти іншу людину, її почуття, на те, щоб вчитись їх враховувати. На психологічному тренінгу (а тим більше на дану тематику) дуже важливо проводити вправи на зближення учасників групи, створенню довірливої атмосфери. Наприклад, коли кожен з них говорить про себе три факти, а інші мають вгадати який із них є неправдивим.

На п'ятому занятті проводяться вправи на формування нвог стилю поведінки в проблемних ситуаціях без застосування агресії. Наприклад, один учасник стискає руку в кулак, а інший має без погроз, фізичного тиску та ін. зробити так, щоб той його розтис. Після цієї вправи обов'язково має слідувати емоційне розвантаження.



На шостому занятті формуємо в учасників вміння виражати свої думки та почуття за допомогою «Я»-висловлювань, знову ж таки працюємо над доброзичливою атмосферою в групі.

Під час сьомого заняття доцільно поговорити про конфлікт, асоціації учасників із цим словом, чи завжди він передбачає агресивні дії.

Восьме заняття повинне поглибити знання учасників про конструктивні способи вираження агресії та закріпити відповідні навички. Корисно наприклад, буде розіграти сценку з однією ситуацією за двома сценаріями: перший з агресивною реакцією, другий – ні. Після виконання цього завдання обов'язково проводимо вправу на релаксацію.

Мета дев'ятого заняття полягає в тому, щоб закріпити отримані раніше знання та зблизити учасників. Наприклад однією з вправ може стати завдання намалювати разом на ватмані інформацію, засвоєну на попередніх зустрічах (можна розділитись на команди, щоб кожен мав змогу долучитись до процесу малювання).

На десятому занятті важливо не лише поглибити отримані знання, а й вийти з позитивним настроєм, бажанням діяти по-іншому. Тому корисно буде приділити час враженням учасників, їхньому обговоренню. Наприкінці варто провести вправу, що передбачатиме словесний або письмовий комплімент та приємне побажання учасників для один одного. Це буде не лише ще одним кроком до їхнього зближення, а важливим ресурсом для кожного з них.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Виходячи з наведеної вище інформації, можемо сказати, що запропонована тренінгова програма має перспективу виконати ті завдання, що поставлені перед психологом під час роботи з агресивними дітьми. У ній безумовно присутні вправи, які сприятимуть покращенню стосунків підлітків та усуненню згубного на них впливу агресивності, навчатимуть новим методам та засобам повідомити про своє невдоволення, досягти своєї мети, відреагувати на засмучуючі та дратуючі чинники. Також кожен учасник після проходження тренінгу матиме знаннями про методи самозаспокоєння та конструктивного вивільнення пов'язаних із агресією емоцій.

Перспективами подальших досліджень ми бачимо апробацію запропонованої тренінгової програми, аналіз її ефективності, доцільності використання. Для цього варто провести психодіагностичні методики на виявлення рівня агресивності до проходження тренінгів та після, а також провести опитування учасників.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бірюкова, В. О. Агресивність сучасної молоді. *Інсайт : психологічні виміри суспільства* : матеріали міжнар. конф. / за ред. : І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон : ВД «Гельветика», 2019. Вип. 1(16). С. 53-55.
2. Клінічна психологія : словник-довідник / авт.-уклад. С. В. Діденко. К. : Академвидав, 2012. 320 с.
3. Кононенко Ю. В., Сопівник І. В. Агресивність підлітків із сільської місцевості : діагностика та соціально-педагогічна профілактика. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. Вип. 6. С. 91-95.
4. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. К.: Каравела, 2012. 328 с.

5. Смірнов А. Е. Агресивність підлітків та її вплив на міжособистісні стосунки. *Євроінтеграційний вектор сучасної психології* : матеріали наук. практ. конф. молодих учених, Київ, 21 жовт. 2015 р. Київ, 2015. С. 312-313.

#### REFERENCES

1. Biryukova, V. (2019). Aggression of modern youth. *Insight: psychological dimensions of society : materials intern. conf.* Kherson: VD «Helvetica», 1 (16), 53-55. [in Ukrainian].
2. N.A. (2012). Clinical psychology: a dictionary-reference / author's style. Didenko, S. K. : Akademvydav. [in Ukrainian].
3. Kononenko, Y. & Sopivnyk, I. (2012). Aggression of adolescents from rural areas: diagnosis and socio-pedagogical prevention. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*. 6. 1-95. [in Ukrainian].
4. Prihodko, Y. & Yurchenko, V. (2012). Psychological dictionary-reference : textbook. way. K. : Karavela, [in Ukrainian].
5. Smirnov, A. (2015). Adolescent aggression and its impact on interpersonal relationships. *European integration vector of modern psychology : materials of sciences. practice. conf. of young scientists, Kyiv, October 21*. 312-313. [in Ukrainian].

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

Чамлай І.В., Гриньова Н.В. Використання тренінгових технологій для мінімізації деструктивного впливу агресивності на міжособистісні стосунки підлітків. *Психологічний журнал* / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. С. 69–78.

УДК 316.48:378.011.3-05787

**Карина Володимирівна Шаповалюк**

викладач кафедри психології,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань, Україна

ORCID: 0000-0002-4657-1402

[shapovalyuk\\_karina@ukr.net](mailto:shapovalyuk_karina@ukr.net)

### ПРОФІЛАКТИКА КОНФЛІКТНИХ ПРОЯВІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті здійснено теоретичний аналіз причин виникнення конфліктів у студентському середовищі, схарактеризовані теоретичні особливості профілактики міжособистісних конфліктних проявів у студентському середовищі. Проаналізовано поняття конфлікту. Здійснено аналіз психологічних особливостей конфліктів у студентському середовищі, визначено шляхи подолання конфліктів у студентів. Окреслено позиції, які регулюють конфліктні процеси студентської молоді, схарактеризовано заходи зниження факторів конфлікту в молодіжному середовищі. Визначено передумови на напрямки профілактики конфліктів.

**Ключові слова:** Профілактика, конфліктні прояви, студентське середовище, особистість, заклад вищої освіти, конфлікт, педагогічний конфлікт, студентські конфлікти, взаємодія.

**Karina Shapovalyuk**

teacher of the department of psychology,

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,

Uman, Ukraine

ORCID: 0000-0002-4657-1402

[shapovalyuk\\_karina@ukr.net](mailto:shapovalyuk_karina@ukr.net)

### PREVENTION OF CONFLICT MANIFESTATIONS IN THE STUDENT ENVIRONMENT

The article provides a theoretical analysis of the causes of conflicts in the student environment, to characterize the theoretical features of the prevention of interpersonal conflicts in the student environment. The concept of conflict is analyzed. Preventive measures of conflict prevention are investigated. Prerequisites for conflict prevention are identified. it is important to take into account the impact on the social development of youth, spiritual values such as goodness, humanity, empathy, justice, tolerance, as well as the rules of everyday and business etiquette and rules of communication. Methods and techniques of influencing the opponent's behavior, socio-psychological methods of conflict prevention, focused on the correction of thoughts, feelings and moods. The analysis of psychological features of conflicts in the student environment is carried out, ways of prevention of conflicts at students are defined.

The positions that regulate the conflict processes of student youth are outlined, the measures to reduce the factors of conflict in the youth environment are characterized. Prerequisites for conflict prevention are identified. The implementation of these and other state measures is believed to help reduce social conflict among young people, strengthen creativity and help the younger generation to successfully and easily integrate into society. Analysis of the causes of conflicts in the youth environment due to reforms in the political and economic spheres, as well as changes in opinions, attitudes, values and outline the factors that prevent conflicts with confrontational solutions as a condition for successful integration of youth into society.

**Key words:** Prevention, conflict manifestations, student environment, personality, institution of higher education, conflict, pedagogical conflict, student conflicts, interaction.

*Карина Владимировна Шаповалюк*  
преподаватель кафедры психологии,  
Уманский государственный педагогический университет имени Павла  
Тычины,  
г. Умань, Украина  
ORCID: 0000-0002-4657-1402  
[shapovalyuk\\_karina@ukr.net](mailto:shapovalyuk_karina@ukr.net)

## ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

*В статье осуществлен теоретический анализ причин возникновения конфликтов в студенческой среде, охарактеризованы теоретические особенности профилактики межличностных конфликтов проявлений в студенческой среде. Проанализировано понятие конфликта. Осуществлен анализ психологических особенностей конфликтов в студенческой среде, определены пути профилактики конфликтов у студентов. Определены позиции, которые регулируют конфликтные процессы студенческой молодежи, охарактеризованы меры снижения факторов конфликта в молодежной среде. Определены предпосылки для направления профилактики конфликтов.*

**Ключевые слова:** Профилактика, конфликтные проявления, студенческая среда, личность, учреждение высшего образования, конфликт, педагогический конфликт, студенческие конфликты, взаимодействие.

**Постановка проблеми.** Зростання напруження у суспільстві визначає збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх вивчення з метою врегулювання негативних наслідків та повнішого використання закладених можливостей для розвитку особистості.

Однією з умов, що визначають ефективність освітньої діяльності студента у закладі вищої освіти, є сприятливий клімат у межах студентського середовища. Становлення атмосфери взаєморозуміння тривалим процесом, розтягнутим у часі.

Конфлікти виникають у будь-якій сфері життєдіяльності, де є натяк на взаємодію між людьми. Проблематикою конфліктів займаються всі, хто пов'язаний з діяльністю людей. Безліч методичної та навчальної літератури присвячено конфліктним ситуаціям в колективах. Однак важливим залишається вивчення конфліктів у студентському середовищі [11, с. 162-168].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню конфліктів, причин їх появи, місцю конфліктів в становленні та розвитку суспільства присвячено багато досліджень вчених різних напрямів.

Власне причини виникнення конфлікту, стилі поведінки в конфлікті, попередження та вирішення конфлікту досліджує Л. Авдєєв, О. Грибок, Л. Коберник, О. Котлова, В. Орлов, О. Отич та О. Фурса розглядають міжгрупові конфлікти, зокрема і в студентській групі, та характеризують технологію прогнозування, запобігання та профілактики конфліктів [11, с. 162-168].

Варто відзначити праці науковців: І. Булаха і Л. Долинської, Н. П. Волкова, О. О. Грейліха, А. Т. Ішмуратова, Л. О. Лисенка, Г. В. Ложкіна і Н. І. Пов'якель, Г. В. Ложкіна, М. Пірена, К.М. Лисенко-Гулемб'юк, А.М. Яцюк та інші.

У цих працях детально розглянуті питання призначення конфліктів; надано відомості про теорії конфліктів; висвітлено основні проблеми вивчення

конфліктів і створення теорій; подано інформацію про методологію та методи дослідження конфліктів; висвітлено прикладний аспект застосування знань про конфлікти, можливості їхнього попередження і подолання; розглянуті шляхи подолання труднощів, що виникають при вивченні конфліктів, стан сучасних досліджень у даному напрямку та інші питання [3, с. 38-43].

**Формулювання мети статті.** Здійснити теоретичний аналіз причин виникнення конфліктів у студентському середовищі, а також схарактеризувати теоретичні особливості профілактика міжособистісних конфліктних проявів у студентському середовищі.

**Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.** Інтерес до цих проблем у соціально-економічному і політичному житті суспільства особливо зріс у сучасний період. Кожна з галузей наукових знань розробляла свої підходи, формувала свою термінологію, розглядала різні аспекти життя суспільства і навколишнього матеріального світу. У результаті все це призвело до розуміння конфлікту як явища і трактування конфліктології як науки.

Наразі в різних галузях знань і безпосередньо в практичній діяльності достатньо глибоко вивчені й розроблені окремі сторони цього багатогранного явища і розкриті теоретичні основи його розвитку [12, с. 360-365].

Процес навчання у закладі вищої освіти зумовлений розвитком особистості і міжособистісних взаємин і неможливий без суперечностей та конфліктів. Конфронтація із студентами, умови життя яких сьогодні не можна назвати сприятливими, є звичайною складовою реальності навчання [2, с. 34-40].

Період найважливіших соціальних і демографічних подій в житті людини, час формування соціальних і професійних орієнтирів, світогляду, початок трудової діяльності і створення сім'ї [10, с. 31-33].

Істотним для розуміння конфліктів у вищій школі є те, що крім психологічної проблеми конфліктів в освітньому процесі існує й дидактична проблема – спочатку у вигляді ряду причин, що детермінують виникнення суперечностей і конфліктів між студентами і викладачами.

Конфлікт розглядається як процес крайнього загострення суперечностей та боротьби двох або більше сторін соціальної взаємодії, який супроводжується негативними емоціями.

Усунення наслідків конфлікту, який уже відбувся, потребує від людини значної кількості сил та енергії. Водночас чим раніше виявлена ситуація суперечності у соціальних взаєминах, тим менше зусиль потрібно докласти для її усунення, тим легше знайти конструктивні шляхи її вирішення [2, с. 34-40].

У більшості випадків будь-яка конфліктна ситуація переходить на міжособистісні відносини, переростаючи при цьому в конфлікт. Найпоширенішим видом конфлікту є міжособистісний, які присутні майже у всіх сферах людської діяльності.

Значущою психологічною проблемою, яка вимагає вирішення, є міжособистісний конфлікт. Обидві сторони конфлікту намагаються вести себе активно, щоб розв'язати протиріччя, що виникли на користь однієї чи обох сторін.

Студентське середовище не позбавлене конфліктних ситуацій, оскільки тут виникає безліч різноманітних проблем. Вони можуть відбуватися безпосередньо в навчальному закладі або ж за його межами. Проблемні ситуації студентів досить різноманітні та масштабні за своїм проявом. Однак варто відзначити, що



найбільше вони пов'язані з навчанням і з особистими причинами психологічного й соціального характерів. Люди не реагують на всі ситуації з нашої точки зору, кожен керується власними принципами, ідеалами та переконаннями. Це пов'язано з тим, що мотивуюча сила у світогляді студентів належить їх ідеалам, які якісно відрізняються від ідеалів інших [8, с. 298-308].

Найбільш типовими для студентських конфліктів є такі, що виникають через невідповідність створених уявлень з умовами і ситуаціями, що обумовлено недоліками в організації освітнього процесу і побуту студентів, а також певними обмеженнями. Найбільш доцільна стратегія відносно конфлікту виявляється не в бажанні уникнути його за будь-яку ціну, а у вмінні спрямувати протиріччя колективу, тим більше що розбіжності бувають і продуктивними, тобто допомагають вирішити наболілі проблеми, усунути недоліки, підвищувати ефективність студентської діяльності.

Водночас у студентському середовищі виникає потреба в переживанні нових вражень, здобутті нового досвіду, створенні образу для успішного спілкування з оточуючими, а також потреба в самовираженні. Щоб задовольнити всі ці потреби, студент повинен пройти етапи глибокого внутрішнього переживання. Молоді люди шукають сприятливі психологічні умови для спілкування, очікують від оточуючих щирості, співпереживання й співчуття, шукають однодумців – людей, які здатні з ними розділити проблеми студентського життя. Проте таке спілкування молоді досить часто буває егоцентричним, тому що прагнення самовиразитися, донести свої проблеми переважає над інтересами та почуттями іншої людини. Це призводить до напруженості в стосунках і, як наслідок, виникнення міжособистісних конфліктів у студентському середовищі [9, с. 53-56].

Будь-який конфлікт порушує нормальний хід життя студентського колективу. Ось чому дуже важливо вміти попередити його, а якщо він вже виникнув, то швидко й ефективно вирішувати, намагаючись при цьому спрямувати енергію студентів на згуртування колективу, створення здорового морально-психологічного клімату.

Не дивлячись на різні визначення, в основі конфлікту лежить зіткнення. Конфлікти мають різні причини виникнення. В їхній природі лежать суперництво, непорозуміння, відмінності в інтересах, можливість домінувати над іншими.

Важливо, що найчастіше низька культура професійної взаємодії виявляється в бажанні або небажанні брати до уваги інтереси, прагнення всіх людей, які беруть участь у колективній взаємодії [7].

Конфлікт має також свої особливості. Для цього необхідні деякі елементи. По-перше, це об'єкт конфліктної ситуації. По-друге, цілі, мотиви учасників. По-третє, опоненти – сторони конфлікту. І останнє: поведінка спрямована на ліквідацію планів і руйнування намірів іншої сторони. Допоки присутні всі елементи структури конфлікту, він неусувний.

Конфліктна ситуація в студентському середовищі може виникнути через різні уподобання, в академічній групі, при спілкуванні з однолітками, протилежною статтю, батьками [11, с. 162-168].

До об'єктивних умов запобігання конфліктам належать: створення сприятливих умов для життєдіяльності; справедливий і гласний розподіл матеріальних благ у колективі, організації; розробка правових та інших



нормативних процедур вирішення типових конфліктних ситуацій; заспокійливе середовище, яке оточує людину [2, с. 34-40].

Попередити негативні прояви конфлікту в студентському середовищі можна на основі реалізації соціальних і правових норм і технологій. Це стосується проведення комплексної державної молодіжної політики, яка повинна здійснюватися через взаємопов'язані цільові програми – освітню, трудову, сімейну, громадянську соціалізації.

Важливо враховувати вплив на процеси соціального розвитку молоді, духовних цінностей як добро, гуманність, емпатія, справедливість, толерантність, а також норм повсякденного і ділового етикету та правил спілкування. Загальне засвоєння цих норм, ціннісних орієнтацій дозволить молоді активніше брати участь у врегулюванні можливих конфліктів та успішно інтегруватись в суспільство [1, с. 17-22].

Організація життєдіяльності суб'єктів соціальної взаємодії, яка спрямована на недопущення конфлікту або на мінімізацію ймовірності його виникнення називається профілактикою конфліктів.

Профілактика конфліктів є не менш важливою, ніж вміння їх вирішувати. За умови ефективної профілактики можна уникнути навіть найменших негативних наслідків, які можуть виникнути внаслідок конфлікту, який був вирішений.

Ефективними заходами профілактики й попередження конфліктів у закладі вищої освіти буде при дотриманні ряду певних передумов:

- знання загальних принципів управління в колективі та вмінням використовувати їх для аналізу конфліктних ситуацій;
- рівень загальнотеоретичних знань про сутність конфлікту, його причини, види й етапи розвитку;
- глибина аналізу на теоретичній основі конкретної перед конфліктною ситуації, що в кожному окремому випадку виявляється унікальною й потребує особливого комплексу методів і засобів її улагоджування;
- міра відповідності обраних методів коригування небезпечної ситуації, що виникла, її конкретному змісту [2, с. 34-40].

Для запобігання конфліктних ситуацій важливо створити сприятливий соціально-психологічний клімат у студентському колективі. Несприятливий психологічний клімат нерідко є причиною зниження ефективності праці, емоційні зриви й неконструктивну поведінку. Для формування сприятливого морально-психологічного клімату і для здійснення постійної профілактики педагогічних конфліктів, студентам, викладачам, адміністрації закладу вищої освіти важливо:

- враховувати особистісні особливості опонента;
- витримувати оптимальну соціальну дистанцію у спілкуванні;
- дотримуватися демократичного партнерського стилю спілкування;
- застосовувати активне вербальне та невербальне спілкування й активне слухання;
- підбирати коректну дипломатичну форму висловлювання;
- вживати позитивні конструктивні стверджувальні висловлювання, які є результатом позитивного мислення, уникаючи негативних психологічно-лінгвістичних кліше;
- здійснювати постійний контроль емоцій та економію власних емоційних ресурсів;

- зважати на позитивні й негативні наслідки, результати від втручання;
- відмовитися від погроз, психологічного тиску;
- здійснювати постійний пошук компромісу на основі емпатії, толерантності та рефлексії [6, с. 39-45].

Не менш значущим в освітньому процесі закладу вищої освіти є рекомендації:

- уникати несправедливої критики, не критикувати відсутніх;
- вказуючи людині на помилку, необхідно почати з похвали й щирого визнання достоїнств людини;
- краще вказати на конкретні помилки, ніж говорити загальні фрази;
- критикувати конкретні дії, а не особистість загалом;
- критикуючи важливо пояснити, як можна виправити ситуацію [13, с. 165-169].

Зрозуміло, що будь-якій особистості важко повністю відповідати всім тим вимогам, які висуваються до неї з огляду на ефективне запобігання конфліктів, толерантну взаємодію, безконфліктне спілкування з оточенням. Кожній людині по можливості слід оволодівати вміннями та навичками запобігання конфліктів, що сприятиме гармонізації особистісного життя людини, зростанню її взаєморозуміння з іншими людьми, а також поліпшенню психологічного клімату в колективі, підвищенню якості спільної діяльності [4].

Дієвим методом профілактики та запобігання конфліктів є своєчасне виявлення та правильне спілкування із конфліктними особистостями. Під конфліктними особистостями розуміємо тих індивідів, які звикли знімати свою напругу через суперечки та конфлікти. Це ті особистості, що часто мають багато комплексів, вони завжди невдоволені своїм соціальним становищем, статусом на робочому місці, вони агресивні і напружені.

Вагомою складовою роботи із профілактики конфліктів є безконфліктне спілкування. Результати соціологічних досліджень свідчать про те, що переважна кількість конфліктів є наслідком нетактовної поведінки учасників педагогічного процесу [14].

Якщо в колективі виникають конфліктні ситуації, значить, в ньому не створені умови для вдосконалення його організації і діяльності. Виникнення конфліктних ситуацій - явище закономірне, і в багатьох своїх проявах є однією з умов розвитку колективу, але разом з тим не можна забувати те, що будь-який конфлікт може сприйматися доброзичливо.

Під час конфлікту психологічний стан людини зазнає таких змін, що її думки і почуття починають значно відрізнятися від її думок і почуттів у ситуаціях повсякденного життя. Ці зміни, як правило, не усвідомлюються самою людиною і мають закономірний характер: підвищення рівня емоційної збудженості та напруги; зниження здатності до раціонального опрацювання інформації; підвищення рівня навіювання і, відповідно, зменшення ступеня критичного ставлення до себе, до конфліктуючих; пригнічення раціональних способів регуляції поведінки та почуття відповідальності за свої вчинки; відчуття власної сили, могутності та анонімності своїх дій, самого себе.

Запобігати конфліктам і розв'язувати їх – справа нелегка, яка потребує відповідних методичних знань та вмінь. Оволодіння ними відбувається шляхом підвищення кваліфікації через науково-методичні семінари з підвищення

психолого-педагогічної майстерності, окремі теми яких присвячені побудові педагогічної взаємодії та проблематиці конфлікту [11, с. 162-168].

Виходячи з цього, основу конфліктних ситуацій у студентській групі між окремими її членами становить зіткнення між протилежними інтересами, думками, цілями, різними уявленнями про спосіб їх досягнення. Особливу увагу при вирішенні міжособистісних конфліктів у студентському колективі слід приділяти викладачам, які безпосередньо працюють із ними. Однією з форм підвищення їхньої психологічної компетентності, ефективності діяльності щодо запобігання важким ситуаціям, які виникають в студентів, зокрема, це стосується і міжособистісних конфліктів, є психологічна консультація та психологічна служба, яка має діяти при університеті. Високої ефективності цієї форми можна досягти за умов взаємної довіри між психологом і педагогами [5].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, аналіз наукової літератури з розглянутої теми дав можливість встановити, що в наукових працях наявні напрацювання, які дають можливість ґрунтовно охарактеризувати підходи до вивчення конфліктів у студентському середовищі закладу вищої освіти. Для запобігання негативних наслідків потрібно вміти ефективно проводити профілактичні заходи в закладі. Вчасне попередження конфліктів допоможе зберегти сприятливу атмосферу в студентському середовищі.

Підсумовуючи вище сказане можна дійти висновку, що проблема яку розглянуто є актуальною і потребує подальшого вивчення, шляхом розроблення психологічних тренінгів та занять, які допоможуть мінімізувати конфліктні прояви у студентському середовищі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійченко Г. І. Конфлікти та їх профілактика як умова успішної інтеграції студентської молоді в суспільство. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки.* 2018. № 4. С. 17-22. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2018\\_4\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_4_5).
2. Березовська Л. І. Профілактика конфліктів у вищому навчальному закладі. *Вісник Національного університету оборони України.* 2015. Вип. 2. С. 34-40. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou\\_2015\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2015_2_7).
3. Вінтюк Ю. В. Дослідження конфліктів у навчальній роботі зі студентами-психологами. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka: wydanie specjalne. Warszawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»,* 2020. № 54. С. 38–43.
4. Іонова О.М. Роль кафедри в профілактиці конфліктів у вищому навчальному закладі. *Матеріали науково-практичного семінару деканів і завідувачів кафедр.* Харків: 2011. 359 с.
5. Конфліктологія : підручник / за ред. О. М. Герасінової, Л. К. Панова. Х. : Право, 2002. 256 с.
6. Кошечко Н.В. Специфіка педагогічних конфліктів у вітчизняній вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка.* К.: Київський університет, 2017. Вип. 6. С. 39-45.
7. Кулініч І. О. Психологія управління : навч. посіб. К : Знання, 2008. 292 с.
8. Лисенко-Гелемб'юк К. М. Специфіка міжособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.* Івано-Франківськ: «Плай» ЦІТ, 2009. С. 298–308.

9. Лузан П.Г. Студентська група дієздатна тільки тоді, коли вона згуртована і безконфліктна. *Педагогіка толерантності*. 1999. №2. С. 53-56.
10. Ляшенко Л. М., Ластовченко І. В. Зміни соціокультурного середовища в Україні і значення емоційної зрілості молоді. *Рідна школа*. 2003. №1. С. 31-33.
11. Наконечна О.В. Робота наставника щодо профілактики конфліктів у студентській групі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* – Додаток 2 до Вип. 35, Том IV (16): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». К.: Гнозис, 2015. С. 162–168.
12. Руденко О. О. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів студентів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. №7. С. 360-365. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop\\_2010\\_7\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2010_7_49).
13. Сорока І. А. Семінар-тренінг "Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі ВНЗ". *Правничий вісник Університету "КРОК"*. 2014. Вип. 18. С. 165-169. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk\\_2014\\_18\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2014_18_26).
14. Телєгіна Д. М., Цимбал А. В., Шевчук О. А. Соціальні аспекти профілактики конфліктів в організації. *Актуальні проблеми економіки і управління: Зб. наук. праць*. К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського. Вип. 14. С.

#### REFERENCES

1. Andriychenko, H. I., & Buhayevs'kyu, I. I. (2018). Konflikty ta yikh profilaktyka yak umova uspishnoyi intehratsiyi student-s'koyi molodi v suspil'stvo. *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni VO Sukhomlyns'koho*. Seriya: Pedahohichni nauky, (4), 17-22. [in Ukrainian].
2. Berezovs'ka, L. I. (2015). Profilaktyka konfliktiv u vyshchomu navchal'nomu zakladi. *Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny*, (2), 34-40. [in Ukrainian].
3. Herasina, L. M., & Panov, M. I. (2002). *Konfliktolohiya: pidruchnyk*. Kharkiv: Pravo, 256. [in Ukrainian].
4. Ionova, O. M. Rol' kafedry v profilaktytsi konfliktiv u vyshchomu navchal'nomu zakladi. *Redaktsiyina kolehiya: MK Podberezs'kyu-d-r ped. nauk, prof. IF Prokopenko-akademik APN Ukrayiny, d-r ped. nauk, prof. MP Vasyl'yeva-d-r. ped. nauk, prof. VM Hryn'ova-d-r ped. nauk, prof.*, 46. [in Ukrainian].
5. Koshechko, N. (2017). Spetsyfika pedahohichnykh konfliktiv u vitchyznyaniy vyshchiy shkoli. *Visnyk Kyivskoho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. Pedahohika, (2), 39-45. [in Ukrainian].
6. Kulinich, I. O. (2008). *Psykhologhiya upravlinnya: Navch. posib.*/Ivan Oleksiyovych Kulinich. K.: Znannya. [in Ukrainian].
7. Luzan, P. H., & Zhaldak, L. M. (1999). Student-s'ka hrupa diyezdatna til'ky todi, koly вона z-hurtovana i bezkonfliktna. *Pedahohika tolerantnosti*, (2), 53-56. [in Ukrainian].
8. Lyashenko, L., & Lastovchenko, I. (2003). Zminy sotsiokul'turnoho seredovishcha v Ukrayini i znachennya emotsiynoyi zrilosti molodi. *Ridna shkola*, (1), 31-33. [in Ukrainian].
9. Lysenko-Helemb'yuk, K. M. (2009). Spetsyfika mizhosobystisnoho konfliktu v yunats'komu vitsi. *Zbirnyk naukovykh prats': filosofiya, sotsiolohiya, psykhologhiya*, 298-308. [in Ukrainian].

10. Nakonechna, O. (2015). Robota nastavnyka shchodo profilaktyky konfliktiv u student-s'kiy hrupi. *Mizhnarodni Chelpanivs'ki psykholoho-pedahohichni chytannya*, 16, 162-168 [in Ukrainian].
11. Rudenko, O. O. (2010). Psykholohichni osoblyvosti mizhosobystisnykh konfliktiv studentiv. *Aktual'ni problemy navchannya ta vykhovannya lyudey z osoblyvymy potrebamy*, (7), 360-365. [in Ukrainian].
12. Soroka, I. A. (2014). Seminar-treninh Psykholohichna profilaktyka konfliktiv u pedahohichnomu kolektyvi VNZ. *Pravnychuuy visnyk Universytetu KROK*, (18), 165-169. [in Ukrainian].
13. Tyelyehina, D. M., Tsymbal, A. V., & Shevchuk, O. A. (2020). Sotsial'ni aspekty profilaktyky konfliktiv v orhanizatsiyi. *Aktual'ni problemy ekonomiky ta upravlinnya*, (14). [in Ukrainian].
14. Vintyuk, YU. V. (2020). Doslidzhennya konfliktiv u navchal'niy roboti zi studentamy-psykholohamy. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*, 38. [in Ukrainian].

***Бібліографічний опис для цитування:***

Шаповалюк К.В. Профілактика конфліктних проявів у студентському середовищі. *Психологічний журнал* / ред. О. Д. Сафін та ін. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. №5. С.79–87.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ****ВОСТРОВА****Марина Василівна**

магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

**ГРИНЬОВА****Наталія В'ячеславівна**

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

**ДІХТЯРЕНКО****Світлана Юріївна**

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

**ГУРТОВЕНКО****Наталія Вікторівна**

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

**МІЩЕНКО****Марина Сергіївна**

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

**ОЛЬХОВЕЦЬКИЙ****Сергій Миколайович**

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

**ОРТИНСЬКА****Владислава Георгіївна**

магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна



**ПЕРЕПЕЛЮК**  
**Тетяна Дмитрівна**

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

**ПРОКОПОВА**  
**Олександра**

магістрантка факультету соціальної  
та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

**СИНГАЇВСЬКА**  
**Ірина Валентинівна**

кандидат психологічних наук, доцент  
директор ННІ психології,  
ВНЗ “Університет економіки  
та права “КРОК”  
м. Київ, Україна

**ТЕРЕНТЬЄВА**  
**Надія Юрївна**

магістранта кафедри психології  
ВНЗ “Університет економіки  
та права “КРОК”  
м. Київ, Україна

**ЧАМЛАЙ**  
**Інна Василівна**

магістрантка факультету соціальної  
та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

**ШАПОВАЛЮК**  
**Карина Володимирівна**

викладач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

**AUTHORS**

- VOSTROVA  
Marina** Master's student of the Faculty of Social and Psychological Education  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine
- HRYNIOVA  
Nataliia** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine
- HURTOVENKO  
Nataliia** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine
- DIKHTYARENKO  
Svetlana** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine
- ORTYNSKA  
Vladyslava** master's degree of the first course faculty of social and psychological education  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine
- MISHCHENKO  
Maryna** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine
- OLKHOVETSKYI  
Serhii** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine
- SINGAIVSKA  
Iryna** PhD of Psychological, Associate Professor  
Director of the Institute of Psychology,  
University "University of Economics  
and Law" KROK ",  
Kyiv, Ukraine

- PEREPELIUK  
Tetiana** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- PROKOPOVA  
Alexandra** Master's student of the Faculty of Social and Psychological Education Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- TERENTYEVA  
Nadiya** Master's student of the Department of Psychology, University "University of Economics and Law" KROK ", Kyiv, Ukraine
- CHAMLAI  
Inna** Master's student of the Faculty of Social and Psychological Education Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
- SHAPOVALYUK  
Karina** Teacher of the department of psychology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

**КЕРІВНИЦТВО ДЛЯ АВТОРІВ**

Формат – А 4

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

Абзац – 1,25 см

Міжрядковий інтервал – 1,5 см

Шрифт – Times New Roman

Кегль – 14.

Назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт.

Обсяг наукових статей – від 12 сторінок; мова видання – українська, російська або англійська; всі структурні розділи по тексту мають бути виділені жирним шрифтом. Список літератури – не більше 10 позицій, мовами оригіналу.

**Структура статті**

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

**НАЗВА СТАТТІ**

*Анотація українською мовою (200-300 слів)*

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

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

**НАЗВА СТАТТІ (англійською мовою)**

*Анотація англійською мовою (300-400 слів, але не менше 1800 знаків)*

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

**Структура тексту статті:**

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

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

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

тел.: +380635787430

**Гриньова Наталія В'ячеславівна**

Більш детальну інформацію можна знайти за веб-адресою:

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

**MANUAL FOR AUTHORS**

Format - A 4

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

Paragraph - 1.25 cm

Line spacing - 1.5 cm

Font - Times New Roman

Kegele - 14

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

The volume of scientific articles - from 12 pages; language of the edition - Ukrainian, Russian or English; all structural sections by text should be highlighted in bold.

References - no more than 10 positions, languages of the original.

**Structure of the article**

*Surname Name.*

*scientific degree, academic rank, position*

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

*city, country*

*E-mail*

**TITLE OF THE ARTICLE**

*Abstract in Ukrainian (200-300 words)*

*Keywords in Ukrainian (5-8 words)*

*In English*

*Surname Name.*

*scientific degree, academic rank, position*

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

*city, country*

*E-mail*

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

*Annotation in English (300-400 words but not less than 1800 characters)*

*Keywords in English (5-8 words)*

**Structure of the article text:**

**1. Problem statement.**

**2. Analysis of recent research and publications.**

**3. The purpose of the article.**

**4. Presentation of the main material and research results.**

**5. Conclusions and prospects for further exploration.**

**6. List of used sources (DSTU 8302: 2015)**

**7. References (APA style - APA (American Psychological Association) style)**

An article, a review and a scan copy of the receipt for the payment to send to

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

tel .: +380635787430

Hrynova Nataliia

More information can be found at the web address:

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

**ШАНОВНІ КОЛЕГИ!**

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

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

\*вступ за неспорідненою спеціальністю

Подача документів з 10 липня.

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

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

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

**Наша адреса:**

20300, Черкаська обл.,  
м. Умань, вул. Садова, 2,  
тел.: +38[0966258595](tel:+380966258595)

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

Видається в авторській редакції

Підписано до друку Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 10,7

Тираж 50 прим. Замовлення № 3014

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19, вул. Садова, 2

Свідоцтво об'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

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

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

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

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