

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Криворізький державний педагогічний університет  
Кафедра загальної та вікової психології

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ  
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

За загальною редакцією доктора психологічних наук  
Н.М. Токаревої

Засновано у 2008 році

Випуск 9

Кривий Ріг  
2019

УДК 159.9 : 37.015.3 (082)

**Рецензенти:**

**А.В.Шамне** доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України, м.Київ

**З.М.Мірошник** доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, м.Кривий Ріг

**О.А.Ткаченко** кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м.Кривий Ріг

**Редакційна колегія:**

**Н.М.Токарева** (головний редактор) – доктор психологічних наук, Криворізький державний педагогічний університет (Україна)

**Ю.М.Карандашев** доктор психологічних наук, професор, Університет Яна Кохановського в Кельцах (Польща)

**Т.В.Сенько** доктор психологічних наук, професор, Університет Яна Кохановського в Кельцах (Польща)

**К.В.Пилипенко** (технічний редактор) – кандидат психологічних наук, Криворізький державний педагогічний університет (Україна)

**Міжнародна наукова рада:**

**Я. Бартошевський**, доктор філософських наук, професор, Державна вища професійна школа в Коніні (Польща)

**П.П. Барчик** доктор педагогічних наук, професор (Польща)

**С.Л. Богомаз** кандидат психологічних наук, доцент, Вітебський державний університет (Білорусь)

**Хенрик Нога** доктор педагогічних наук, професор, Краківський педагогічний університет (Польща)

**Т.І. Ронгінська** доктор психологічних наук, професор, Зеленогурський університет (Польща)

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Криворізького державного педагогічного університету від 16.05.2019 року (протокол № 12 )*

**Актуальні проблеми психології в закладах освіти** : збірник наукових праць / за наук. ред. Ю.М.Карандашева, Т.В.Сенько [та ін.]; заг. ред. Н.М.Токаревої. – Вип. 9. – Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2019. 338 с.

Збірник містить результати наукових теоретичних і емпіричних досліджень актуальних проблем організації навчально-виховного процесу та психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього простору. Тематика публікацій свідчить про різноманітність інтересів психологічної спільноти. Опубліковані матеріали адресовані як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

## Зміст

**Розділ І. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки**

|  |    |
|--|----|
| <b>Агаркова В. Д.</b> Его-захисти в структурі психологічного благополуччя.....                                   | 6  |
| <b>Даценко О.А.</b> Категоріальний психосинтез проблеми життєвого досвіду особистості.....                       | 10 |
| <b>Журба К.С., Кріпак В.В.</b> Теоретичний аналіз проблеми акцентуацій характеру.....                            | 19 |
| <b>Карандашев Ю.Н.</b> Методология научного исследования.....  | 24 |
| <b>Пінська О.Л.</b> Психологічний аспект проблеми пізнавальної активності як риси особистості.....               | 47 |
| <b>Роєнко К. В.</b> Психологічне благополуччя як показник самоактуалізації особистості.....                      | 54 |
| <b>Сенько Т.В.</b> Понимание смысла концепта старости в современных социально-психологических исследованиях..... | 61 |
| <b>Токарева Н.М.</b> Розвивальний потенціал рефлексії: теоретичний дискурс...                                    | 71 |

**Розділ ІІ. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Бордюк А. О.</b> Особливості мотивації професійного самовизначення сучасних підлітків.....  | 79  |
| <b>Жомірук В.В.</b> Особливості пам'яті сучасних підлітків.....  | 85  |
| <b>Засецька А.</b> Ціннісні орієнтації сучасних підлітків.....   | 89  |
| <b>Колінько К.В.</b> Психологічні особливості формування розумових дій студентів.....  | 93  |
| <b>Красуля О.</b> Особливості переживання тривожності дітьми підліткового віку.....  | 102 |
| <b>Леван Д. В.</b> Психологічний портрет Інтернет-залежного користувача у підлітковому віці.....   | 107 |
| <b>Мелен К.</b> Особливості акцентуацій характеру сучасних українських підлітків.....  | 112 |
| <b>Пантелєєва В.О.</b> Кліпове мислення в підлітковому віці.....   | 116 |
| <b>Пунтус М.О.</b> Особливості проходження кризи 40 років у жінок та чоловіків.....  | 120 |
| <b>Троян Д.</b> Порівняльний аналіз особливостей шкільної тривожності та фрустрації серед учнів молодшого та старшого підліткового віку..... | 126 |
| <b>Хіщенко В.Л.</b> Проблема емоційної врівноваженості підлітків.....  | 132 |
| <b>Чичинська О.В.</b> Психологічні особливості представників з покоління.....  | 135 |
| <b>Шепелєва Г.А.</b> Акцентуації характеру в юнацькому віці.....   | 143 |

**Розділ III. Психологічні особливості фахової підготовки та професійної діяльності практичних психологів та вчителів у закладах освіти**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Макаренко Н.М.</b> Формування психологічних компетенцій для роботи у новій українській школі ..... | 147 |
| <b>Пилипенко К.В.</b> Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього педагога.....       | 154 |

**Розділ IV. Особливості психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Бессмертна С.Ф.</b> Психолого-педагогічні підходи до роботи із обдарованими учнями.....   | 160 |
| <b>Горяна С.Є.</b> Моделювання когнітивного стилю мислення школярів в системі випереджаючої освіти для сталого розвитку.....                 | 164 |
| <b>Жаницька І.</b> Освіта дітей і молоді із обмеженими можливостями.....   | 168 |
| <b>Макара Л.М.</b> Розвиток творчого потенціалу молодших школярів у системі випереджаючої освіти для сталого розвитку.....                   | 176 |
| <b>Прахова С. А.</b> Комплексна програма активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп..... | 180 |
| <b>Прахова Т.Ю., Пелюх Л.В.</b> Тренінг як засіб профілактики негативних психічних станів молодших школярів.....                             | 189 |
| <b>Шевченко О.М.</b> Створення ситуації успіху в умовах НУШ.....   | 193 |

**Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Бартошевський Я.</b> Роль і значення психотерапії в ситуації батьківського відчуження як один із основних елементів соціалізації дитини..... | 198 |
| <b>Богдан В.М.</b> Проблема шкільного булінгу серед підлітків.....  | 212 |
| <b>Бондаренко Ю. Р.</b> Міжгендерні відносини молодших школярів.....  | 219 |
| <b>Гапочка Я. О.</b> Гендерні якості чоловіків в уявленні дівчат юнацького віку з неповних батьківських сімей.....                              | 224 |
| <b>Глуговська Л.Г.</b> Особливості фрустраційних реакцій юнаків у залежності від стилю міжособистісних відносин.....                            | 230 |
| <b>Гончарова Т.Ю.</b> Психологічний аналіз образу харизматичної особистості у сучасної молоді в контексті проблеми самопроєктування.....        | 234 |
| <b>Дубовіна І.В.</b> Формування релігійних цінностей у підлітковому віці.....   | 239 |
| <b>Кісельова А.В.</b> Особливості конформної поведінки у юнацькому віці.....  | 243 |
| <b>Кухтова Н. В., Скрипачова О.І.</b> Прояв просоціальності у дітей в різних культурних традиціях.....  | 248 |

---

|  |         |
|--|---------|
| <b>Пастернак А. В.</b> Психолого-педагогічні особливості адаптації сучасних першокласників до навчання.....  | 258     |
| <b>Ткаченко О. А.</b> Дослідження інтелектуального компонента адаптації першокласників до навчання як показника ефективності реалізації в навчальному процесі принципів Нової української школи..... | 264     |
| <b>Ярмак І.А.</b> Розвиток комунікативно-організаційних здібностей школярів у вимірах випереджаючої освіти для сталого розвитку.....   | 272     |
| <br><b>Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань</b>   |         |
| <b>Єременко Д. А.</b> Залежність від мобільного телефону.....  | 277     |
| <b>Левченко В.О.</b> Явище Інтернет-залежності у студентів.....  | 281     |
| <b>Мудрик О.Б.</b> Визначення індивідуальних властивостей особистості на основі аналізу аватарок.....  | 287     |
| <b>Похлєстова О.Ю.</b> Копінг як функція стресостійкості особистості.....  | 291     |
| <b>Стеценко Г. А.</b> Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів.....   | 299     |
| <b>Халік О. О., Бикова О. Ф.</b> Системна інтегративна модель психотерапії і консультування (СІМПіК) в практиці підготовки психологів та інших спеціалістів допомагаючих професій.....               | 307     |
| <b>Цвєтова А. В.</b> Психолого-педагогічні засади проблеми технологій ігрового моделювання.....  | 324     |
| <br><b>Відомості про авторів</b> .....   | <br>333 |

**Розділ І. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки**

УДК 159.642/.964

**Агаркова В. Д.**

**Ego-захисти в структурі психологічного благополуччя**

**Анотація.** У статті наведено теоретичний аналіз проблеми психологічного благополуччя. Розглянуто класифікацію підходів до розуміння даного феномену представниками західної психології. Наголошується на значенні захисних механізмів у розв'язанні внутрішніх і зовнішніх суперечностей особистості. Також сконцентровано увагу на визначенні феномену Ego-захисту як важливого неусвідомлюваного механізму регуляції поведінки і діяльності людини. Наведено порівняння поглядів щодо використання захисних механізмів як способу вирішення труднощів шляхом ілюзорного ослаблення сприйманого стресу та феномену, що призводить до формування різних інтерперсональних конфліктів.

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, механізми Ego-захисту, внутрішній конфлікт, суперечності, самореалізація, позитивний та негативний афекти.

**В.Д. Агаркова. Ego-защиты в структуре психологического благополучия**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ проблемы психологического благополучия. Рассмотрена классификация подходов к пониманию данного феномена представителями западной психологии. Акцентируется значение защитных механизмов в решении внутренних и внешних противоречий личности. Также сконцентрировано внимание на определении феномена Ego-защиты как важного неосознаваемого механизма регуляции поведения и деятельности человека. Приведено сравнение разных точек зрения относительно использования защитных механизмов как способа решения трудностей путем иллюзорного ослабления воспринимаемого стресса и феномена, что приводит к формированию различных интерперсональных конфликтов.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, механизмы Ego-защиты, внутренний конфликт, противоречия, самореализация, позитивный и негативный аффекты.

**V.D. Aharkova. Ego-protect in the structure psychological welfare**

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the problem of psychological well-being. The classification of approaches to the understanding of this phenomenon by representatives of Western psychology is considered. The importance of protective mechanisms in resolving internal and external contradictions of the personality is noted. Also focused on the definition of the phenomenon of Ego-protection as an important unconscious mechanism for the regulation of behavior and human activity. The comparison of views on the use of protective mechanisms as a way

of solving difficulties by illusory attenuation of perceived stress and phenomenon is presented, which leads to the formation of various interpersonal conflicts.

**Key words:** psychological well-being, mechanisms of Ego-defense, internal conflict, contradictions, self-realization, positive and negative affects.

**Постановка проблеми.** Останнім часом актуальності набувають питання, що стосуються здатності людини до набуття людиною компетенцій, адекватної оцінки своїх потенційних можливостей та самореалізації. Тому серед пріоритетних напрямів розвитку психологічних досліджень в теперішній час актуалізувалась проблема підтримки психологічного благополуччя особистості та мінімізацію негативних переживань людини через регуляцію її поведінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні проблема психологічного благополуччя є актуальною і розробляється рядом дослідників (Р. Ахмеров, Н. Бредберн, Е. Бюлер, А. Вотерман, А. Вороніна, Е. Дінер, Е. Еріксона, О. Кронік, М. Лінч, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Ріфф, К. Роджерса, А. Реан, П. Фесенко, Т. Шевеленкова, К. Юнга, М. Яходи та ін).

**Метою** статті є теоретичне вивчення феномену захисних механізмів психіки як триггеру до формування психологічного благополуччя.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «психологічне благополуччя» американський психолог Н. Бредберн, який заклав теоретичну основу для розуміння цього феномену, дослівно визначав як «позитивний та негативний афект» тобто психолог описує цей феномен як баланс між двома комплексами емоцій, які накопичуються в продовж життя – позитивним и негативним [2].

Психологічне благополуччя вміщує в себе терміни: «психологічне» і «благополуччя». Благополуччя визначається як суб'єктивний стан або об'єктивна ситуація, коли у людини є все те, що сприятливо характеризує її життя в очах оточуючих, її близьких і її самої. Поняття «психологічне» у свою чергу розглядають як внутрішній світ людини, суб'єктивне відображення дійсності.

К. Ріфф, яка є американською дослідницею, продовжувала вивчати питання психологічного благополуччя. Вона розробила структуру благополуччя, спираючись на попередні дослідження Н. Бредберна. Так дослідниця виділила шість основних складових психологічного благополуччя: самоприйняття (адекватна самооцінка та прийняття свого життя), позитивні взаємини з оточуючими, автономія (впевненість у власних цінностях та переконаннях), компетентність (управління своїм життям та навколишнім середовищем), наявність цілей у житті, які надають людині сенс та особистісне зростання (рушій саморозвитку і самореалізації) [7].

Актуальним питанням було визначення та розробка способу вимірювання психологічного благополуччя. У дослідженні П. Фесенко цей феномен визначався емоційним забарвленням почуттів та емоційних станів з приводу ставлення особистості до власного життя. Негативний афект, тобто відчуття незадоволеності власним життям, позначався низьким рівнем актуального психологічного благополуччя. Позитивний, тобто відчуття задоволення від власного життя – високим.



Важливим аспектом у розумінні феномену психологічного благополуччя є роботи Е. Дінера. У своїх роботах він запропонував ввести поняття «суб'єктивного благополуччя», в якому виокремив три складові: задоволення, комплекс приємних емоцій та комплекс неприємних емоцій [6].

Р. М. Райан став розробником класифікації підходів до розуміння феноменології благополуччя представниками західної психології. Вчений виділяє два основних напрями розуміння психологічного благополуччя: гедоністичний, тобто задоволення, та евдемоністичний (щастя). Представниками гедоністичного напрямку є Д. Канеман, Н. Бредберн, Е. Дінер. Вони визначають психологічне благополуччя поняттями задоволеності-незадоволеності. Щодо представників евдемоністичного напрямку (К. Ріфф, А. Уотерман), вони виділяють особистісне зростання як головний та найнеобхідніший аспект благополуччя [2, 6, 7].

Структура психологічного благополуччя більшістю дослідників розглядається як інтегрована сукупність когнітивного та емоційного компонентів. Когнітивний компонент утворюється за рахунок відносно сталого відображення дійсності людиною, розуміння актуальної ситуації. Дисонанс у психоемоційний стан «тут і тепер» може вносити суперечлива інформація, сприйняття ситуації як невизначеної, інформаційна або сенсорна депривація.

Щодо емоційного компоненту, то він виражається в переживаннях, які об'єднують почуття, що обумовлені успішним (або неуспішним) функціонуванням усієї особистості. Дисонанс в цьому аспекті може викликати також емоційний дискомфорт.

Прискорення темпу життя, інформаційна насиченість соціального простору, загальне ускладнення суспільного середовища, посилення стресодіючих факторів виступають як триєри до травматизації психіки особистості. У забезпеченні психологічного благополуччя людини важливою умовою є цілісна структура та узгоджене функціонування її психіки, що передбачає участь не тільки свідомої, але і безсвідомої сфер, що полягає у реалізації використаних людиною Его-захистів.

Психологічний захист – неусвідомлений психічний механізм, спрямований на мінімізацію негативних переживань людини через регуляцію її поведінки, підвищуючи її пристосованість і врівноважуючи психіку. Захисні механізми психіки є важливою умовою збереження уявлення особистості про себе та про навколишнє середовище, а також безпосереднім чином впливають на формування психологічного благополуччя через дію на когнітивний та емоційний компоненти (тобто на відображення суб'єктом цілісної та відносно несуперечливої картині світу) [5].

Все більше авторів звертається до вивчення феномену психологічного захисту як важливого неусвідомлюваного механізму регуляції поведінки і діяльності людини. Психологічний захист відіграє важливу роль в процесі формування особистості та її потреб. Захисні механізми стабілізують наш стан, зменшують або усувають почуття тривоги, зберігають наше уявлення про самих себе [1].



3. Фрейд у своїй роботі «Захисти нейропсихіки» запропонував термін «захист». Він розглядав его-захисти (компенсаторні) як форму вирішення протиріччя між несвідомими потягами особи і соціальними вимогами, заборонами, як форму подолання внутрішніх і зовнішніх конфліктів.

Сукупність его-захистів розглядається як форма психічної регуляції і представлена функціональним рядом захисних механізмів: сублимація, витіснення, раціоналізація, реактивне утворення, регресія, заміщення, проекція, ідентифікація, ізоляція, інтелектуалізація, інтроекція [4].

Усі захисні механізми мають загальні наступні властивості: вони функціонують на рівні несвідомого та виступають засобами самообману; вони видозмінюють, заперечують об'єктивне бачення реальності, щоб мінімізувати тривогу для людини.

Загальним для трактування поняття его-захистів низки представників (В. Воловик, В. Вид, Р. Зачепицький, В. Ротенберг) є ситуація конфлікту та мета знизити емоційну напругу та запобігти дезорганізації поведінки, свідомості, психіки.

Розходяться думки щодо значення захисних механізмів у формуванні адаптивної поведінкової стратегії особистості. І тим самим у становленні її психологічного благополуччя. Такі представники як П. Беккер, К. Карвер надають его-захистам головного значення в збереженні психологічного благополуччя під час травматичної ситуації. Вони вважають, що ефективніше людині сконцентруватися на вирішенні труднощів дозволяє ілюзорне ослаблення сприйманого стресу.

А такі автори як І. Осадчий та С. Чаєва, пов'язують его-захисти з хронічною психотравматизацією, яка призводить до формування різних інтерперсональних конфліктів. У таких ситуаціях его-захисти функціонують як неадаптивні, тобто такі, що негативно впливають на здоров'я і поведінку людини, порушують її орієнтацію в дійсності [1].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, психологічний захист визначають як неусвідомлений психічний механізм, спрямований на мінімізацію негативних переживань людини через регуляцію її поведінки, підвищуючи її пристосованість і врівноважуючи психіку. *Ego-захисти* функціонують на рівні несвідомого видозмінюють об'єктивне бачення реальності, щоб мінімізувати тривогу для людини. Психологічне благополуччя визначається як «задоволеність життям» та має суб'єктивний характер. Воно визначається через поняттями задоволеності-незадоволеності та особистісне зростання. Та має шість основних складових: самоприйняття, позитивні взаємини з оточуючими, автономія, компетентність, наявність цілей у житті та особистісне зростання. Захисні механізми психіки у свою чергу безпосереднім чином впливають на формування психологічного благополуччя через запобігання дезорганізації поведінки.

Перспективні напрями дослідження ми вбачаємо у подальшому вивченні інших компонентів психологічного благополуччя та розробці та практичній

реалізації системи корекційної та відновлювальної роботи щодо мінімізації травматичних переживань та формуванню адаптивної стратегії поведінки.

### Список використаної літератури

1. Бассин Ф. В. Проблема психологической защиты / Ф. В. Бассин. // психологический журнал. – 1988. – №3. – 41 с.
2. Брэдберн Н. Структура психологического благополучия / Н. Брэдберн. – Ярославль: Инфра, 2005. – 34 с.
3. Каменская, В.Г. Психологическая защита и мотивации в структуре конфликта: учебное пособие для студентов педагогических и психологических специальностей / В.Г. Каменская. – СПб.: детство, 2009. – 378 с.
4. Романова Е. С. Механизмы защиты как специфические средства решения универсальных проблем адаптации / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – 593 с.
5. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности [Электронный ресурс] / П. П. Фесенко: дис.канд. психол. наук: 19.00.00 : М. : РГГУ, 2005. – Режим джоступа : <http://childpsy.ru/dissertations/id/19919.php>.
6. Diener Ed. Subjective Well-Being (1984). Psychological Bulletin, Vol. 95, No. 3, 1984. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2162125>.
7. Ryff C. The structure of psychological wellbeing revisited / C. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 727.

УДК 159.923

Даценко О.А.

### Категоріальний психосинтез проблеми життєвого досвіду особистості

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі життєвого досвіду особистості. Представлено теоретико-методологічний огляд сучасних концепцій життєвого досвіду. Робиться спроба розгорнутого дефінітивного аналізу поняття «життєвий досвід». Визначається специфіка досвіду саме як категорії життєтворчості. Представлено психологічну модель досвіду як результату перетворювальних можливостей суб'єкта в умовах реальної життєдіяльності. Акцентується увага на діях конструювання, трансформації та інтеріоризації як основних механізмах формування досвіду. Виявляються особливості структурно-динамічної організації життєвого досвіду, підкреслюється його функціональна роль як системи компетентностей особистості в організації продуктивної життєдіяльності.

**Ключові слова:** життєвий досвід, компетентність, життєтворчі уміння, інтеріоризація, внутрішні резерви, самореалізація.

**О.А. Даценко. Категориальный психосинтез проблемы жизненного опыта личности**

**Анотація.** Стаття посвячена проблемі життєвого досвіду людини. Представлено теоретико-методологічний огляд сучасних концепцій життєвого досвіду. Діється спроба розкритого дефінітивного аналізу поняття «життєвий досвід». Визначається специфіка досвіду саме як життєтворчої категорії. Представлено психологічну модель досвіду як результату перетворювальних можливостей суб'єкта в умовах реальної життєдіяльності. Акцентується увага на діях конструювання, трансформації, інтеріоризації як основних механізмів формування досвіду. Виявляються особливості структурно-динамічної організації життєвого досвіду, підкреслюється його функціональна роль як системи компетентностей людини в організації продуктивної життєдіяльності.

**Ключеві слова:** життєвий досвід, компетентність, життєтворчі вміння, інтеріоризація, внутрішні резерви, самореалізація.

### **O. A. Datsenko. Categorical psychosynthesis of personal life-time experience.**

**Abstract.** This article is devoted to explore the problem life-time experience of human being. It is presented theoretical and methodological review of modern concepts of life-time experience. An attempt is made to deployed definitional analysis of the category of life-time experience. Focusing on specificity of inventiveness in life-time experience. A psychological model of experience has been presented as a result of ability to transform in real life conditions. The research have zeroed in on actions of Mind Design, transformation, interiorization as the main mechanisms for the formation of experience. Exploring features of structurally – dynamic organization of life-time experience, emphasizes the functional role of life-time experience in productivity of human life.

**Keywords:** life-time experience, competence, life-giving stiles, interiorization, internal reserves, self-realization.

**Постановка проблеми.** В умовах глобальних змін в сучасному суспільстві, які породжують відчуття нестабільності, крайньої невизначеності, руйнацію моральних стереотипів, людина постає перед необхідністю вирішення складних завдань, пошуку індивідуально-психологічних ресурсів продуктивної життєтворчості. Соціальний запит на «конкурентоздатність», стрімкий темп життя часто є причиною низької соціальної адаптації і стресостійкості, які проявляються у зниженні життєтворчих потенцій, невизначеності орієнтирів онтологічного буття. Зазначена ситуація гостро актуалізує проблему наукового аналізу феномену «життєвий досвід» особистості, адже саме досвід озброює людину необхідними ресурсами для вирішення складних життєвих задач, надає можливості збереження і розвитку власного екзистенційного простору і себе в ньому. Освідчена і компетентна особистість, що прагне самодійснення і відкрита до нового досвіду - це реалізація ідей гуманізму не лише в контексті науки, але й соціальної практики.

Проблема життєвого досвіду не є новою для психології. Її теоретико-методологічні і практичні засади активно розробляються в науці. Але,

незважаючи на достатню представленість, проблема не полишає своєї актуальності і потребує більш ґрунтовного та системного аналізу. Необхідність до її звернення спричинена серйозною стурбованістю науковців і практиків щодо виховання всебічно розвиненого покоління, яке б вирішувало глобальні соціально-економічні, культурні, гуманістичні, політичні та інші задачі суспільства.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Аналіз проблеми засвідчує її широку розгорнутість в різних наукових напрямках. Психолого-педагогічні концепції формування досвіду в онтогенезі представлено в теоріях А.С. Белкіна, Д. Дьюї, А.В. Зеленцової, Ю.В. Сенько, І.С. Якиманської, В.М. Ямницького та ін. Структурно-динамічні моделі життєвого досвіду вивчаються в працях П.В. Корнеєва, І.С. Істоміної, Н.П. Гапона, М. Ю. Плотнікової та ін.. Наративні аспекти життєвого досвіду досліджуються Н.В. Чепелевою, О.М. Лактіоновим, Н.М. Токаревою, О.А. Ткаченко та ін.. Досвід як система набутих знань, умінь та навичок розглядався в теоріях Л.С. Виготського, В.М. М'ясищева, К.К. Платонова, Дж.Келлі. Зв'язок життєвого досвіду з ментальними структурами особистості підкреслюється в концепції М.О. Холодної. Роль життєвого досвіду в процесах самореалізації особистості визначається в дослідженнях О.Л. Пінської. Як складова життєтворчості, досвід розглядається в працях Л.І. Анциферової, К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, С.Д. Максименка, М.Й. Боришевського, Л.П. Овсянецької та ін.. Незважаючи на достатню презентованість проблеми в науці, актуальним залишається питання розробки комплексної теорії.

**Мета статті** полягає в виявленні теоретико-методологічних засад дефініції «життєвий досвід», визначенні змістовних характеристик структурно-функціональної моделі феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Життєвий досвід особистості є фундаментальним предметом психологічної науки. Його дослідження відбувається відповідно до різних теоретичних напрямків і концепцій, в яких поняття «досвіду» розглядається у широкому категоріальному полі як: набуте, сформоване, засвоєне, компетентність, освіченість, («experience» англ.), екзистенційність, особистісний досвід і т.д, де зазначені феномени, часто, виступають як синоніми.

Історіогенез дефініції «життєвий досвід» засвідчує поліваріативність її визначення. Як зауважує М.Ю. Плотнікова, спочатку «життєвий досвід» як психологічна категорія трактувався як система, що складається з суми знань, умінь та навичок. В даному випадку досвід інтерпретується як дещо пасивне, другорядне, що лежить в основі репродуктивної інтелектуальної діяльності [15, с.36]. На думку науковця, онтологічного статусу «життєвий досвід» набув в результаті активного розвитку психології життєтворчості та продуктивної самореалізації особистості, де підкреслюється його фундаментальна роль.

Життєвий досвід - це соціально-психологічне новоутворення в структурі особистості, що виникло в результаті практичної взаємодії суб'єкта з об'єктами оточуючого середовища. В ході інтеграції зовнішнього та внутрішнього

особистість набуває теоретичних знань, практичних умінь та звичок, які зберігаються в довготривалій пам'яті. Завдяки можливості зберігати та накопичувати, у людини з'являється можливість використовувати раніше набуте, а не здобувати його знову. На відміну від інших видів досвіду (наприклад професійного), життєвий досвід має неспецифічний характер та не існує сам по собі, у відриві від контексту життя. Він є так званим «узагальненим особистісним конденсатом», оскільки містить в собі все необхідне для реального життєздійснення, обов'язково включає в якості важливих інструментальних елементів практичну свідомість. На думку П.В. Корнеєва, життєвий досвід виражається у «компенсації непристосованості людини до умов існування, через розгортання змісту практичної свідомості», «...формується внаслідок здолання особистістю діалектичних протиріч між індивідуально - психологічним та соціокультурним середовищем, відображає людину як суб'єкта реальної життєтворчості» [9, с.72].

Життєвий досвід особистості – це мультифеноменальна категорія. Її функціональний простір охоплює різні аспекти психологічного буття людини. Досвід виступає ключовим елементом і показником психічного розвитку людини, формування її особистості. Він забезпечує оволодіння новими знаннями та навичками, сприяє формуванню різнорідних компетентностей. Життєвий досвід виявляється як фактор, що забезпечує стійкість людини у стресових ситуаціях, надає можливості вирішення складних проблем, виявляє своє значення в конструюванні та моделюванні життєвих стратегій. Життєвий досвід опосередковує формування «Я-концепції», оскільки формує і зберігає уявлення про себе, забезпечує стійкість поведінки, цілісність та автентичність особистості.

Як зазначає С.В. Істоміна, екзистенціальний досвід – це динамічна інформаційна система, що включає відомості про зовнішній і внутрішній світ людини, яка утворилась безпосередньо – чуттєвим і опосередковано-логічним шляхом, наповнена особистісним смислом, визначає стратегії успішної життєтворчості [7, с.34]. За визначенням Н.П. Гапона, досвід характеризують як «неповторне поєднання внутрішнього (індивідуального) та зовнішнього (соціокультурного) світів» [6, с.30]. На думку О.М. Лактіонова, досвід - «це така психологічна реальність, яка завжди стосується конкретної людини і відображає історію її існування» [10, с.19]. Виявлення її загальних закономірностей і механізмів, за автором, повинно ґрунтуватися на індивідуальних способах дій, індивідуальних цінностях, життєвих подіях». О.М. Лактіонов зазначає, що «досвід представляє собою таке психологічне утворення, яке дає можливість використовувати відповідні знання, уміння і навички, для адаптації до умов життя, взаємодії з оточуючим світом, інтерпретації подій у світі і себе у цих подіях» [10, с.145].

В психолінгвістичній концепції Н.М. Токаревої досвід життя визначається як змістовна складова організації логіко-смислового опосередкування мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості; позиціонується з точки зору внутрішніх умов комунікативного моделювання; виступає як інтегрована



цілісність, що відображає особливості формування дискурсивної практики [17]. В дослідженнях О.Л. Пінської, життєвий досвід есплікується відповідно до проблем самореалізації особистості. Життєвий досвід це інтегральна характеристика творчої самореалізації особистості, виражена крізь призму екзистенційної компетентності. Самореалізуючись особистість завжди прагне, найбільш повно втілити свою життєтворчу сутність, ставити і вирішувати завдання онтологічного характеру [14, с.41].

За визначенням А.С. Белкіна [3], життєвий досвід – це вітагенна (прижиттєва) інформація, яка стала здобутком людини, виражається як ресурс або резерв, знаходиться в стані постійної готовності до актуалізації. Феноменологічно досвід презентує інтеграцію думок, почуттів, результатів діяльності, подій та вчинків, що представляють для людини неперехідну, самодостатню цінність. Досвід завжди є автентичним, має унікальний характер; виявляється в своїй канонічній для даного індивіда формі, як його психологічна властивість і власність.

Близьким до поняття життєвого досвіду є поняття особистого досвіду. В концепції динамічної функціональної структури особистості К.К. Платонова [4], досвід виділяється як одна з підструктур, що об'єднує знання, навички, вміння і звички. Автор вважає, що у досвіді людини проявляються структурно-змістові, ієрархічні та динамічні характеристики як елементарних психічних процесів, так і стійких якостей особистості.

Розглядаючи психологічні особливості розуміння та інтерпретації особистого досвіду Н.В. Чепелева акцентує увагу на ідеї моделювання об'єктивної реальності через ідеальні образи, культурні схеми, мову, соціальні моделі тощо. Авторкою наголошується, що особистий досвід задається тими чи іншими життєвими ситуаціями, характером поведінки людини в них, особливостями взаємодії з іншими тощо [20]. Ознак цілісного, інтегрованого та рефлексивного утворення досвід набуває тоді, коли він осмислюється і інтерпретується особистістю. Наративність досвіду визначається його культурно-опосередкованим (текстуальним) та семантичним характером. Семіотизм досвіду реалізується за рахунок механізмів, що кодуєть відомості про зовнішню дійсність, визначають її логічне розуміння за принципами денотації. Натомість текстуальність досвіду пов'язує структури мовної семантики з реальними умовами комунікації [20, с. 17].

«Життєвий досвід» як предмет психологічного аналізу має широкий контекстуальний статус і розглядається з декількох позицій: когнітивної, суб'єктно-діяльній та ситуативно-подієвої.

Розглядаючи досвід в парадигмі когнітивного підходу, науковці тлумачать його як сукупність знань, умінь, навичок та способів їх здобуття (Виготський Л. С., М'ясищев В. М., Платонов К. К.). Досвід, як цілісно організована інтелектуальна структура, виражається у здатності сприймати, оцінювати та інтерпретувати дійсність на основі визначеної системи смислових конструктів (Дж. Келлі, М. О. Холодна). Когнітивний досвід забезпечує збереження, підпорядкованість і перетворення інформації що надходить, сприяє відтворенню в психіці суб'єкта пізнання стійких закономірностей про світ. Основна його функція

– це оперативна переробка інформації що з'являється на різних рівнях пізнавального відображення.

Релевантною до когнітивної інтерпретації життєвого досвіду є концепція інтелектуального досвіду, представлена М.О. Холодною [19]. Спираючись на ідеї М.О. Холодної, можна припустити, що інтелектуальний і життєвий досвід є дериватами один одного. Інтелектуальний досвід - це система реальних психічних утворень, які відображають зміст, механізми та складові пізнавальної діяльності. Він є ментальним, оскільки включає як специфічно інтелектуальні так і позаінтелектуальні (екзистенційні, соціальні та індивідуально-психологічні) системи (метакогнітивну і інтенціональну). Метакогнітивна система – це ментальні структури, що дозволяють здійснювати довільну та мимовільну регуляцію інтелектуальної діяльності. Її основне призначення – це контроль за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також за процесами переробки інформації. Іntenціональна складова – це елементи психоенергетичної системи індивіда, що визначають глобальну її спрямованість та активність відносно пошуку джерел та способів переробки інформації. Інтелектуальний досвід як елемент життєвого досвіду відображає загальні екзистенційні уявлення людини, глобальні її атитюди, сприяє процесу засвоєння нового і збереження старого. На думку М.О. Холодної ментальна підсистема досвіду особистості має онтологічний статус, оскільки репрезентує та прогнозує у відповідній системі координат цілісне буття людини [19].

Суб'єктно-діяльнісна парадигма життєвого досвіду висвітлює індивіда як суб'єкта організації власної діяльності. В даному контексті досвід розглядається як сукупність знань, умінь та навичок при організації діяльності, виявленні способів її виконання та контролю. Досвід виступає ключовим елементом діяльності, водночас як її детермінанта і духовний продукт; дозволяє людині вирішувати актуальні завдання, досягати цілей, робить життя продуктивним, а людину успішною.

В межах ситуативно-подієвої моделі «experience» розглядається у нерозривному взаємозв'язку з подіями, як умова і результат їх здійснення. Життєвий досвід - це індивідуальна історія людини, сукупність пережитих подій і обставин, що утворюють зміст її біографії. Як екзистенційний елемент досвід має неперехідне значення в процесах планування, здійснення та інтерпретації подій (Б. Г. Ананьєв, К. О. Абульханова-Славська, С. Л. Рубінштейн, Л.І. Анциферова, А.О. Кронік, Л.Ф.Бурлачук, Є.Ю. Коржова та ін.). Його феноменологічний смисл, на думку Н.Є. Харламенкової виражається в можливостях структурованої констеляції подій в межах індивідуальної концепції життя, їх релевантній репрезентації в свідомості [18, с.141]. Мова йдеться про складні процеси розбудови та оцінки власного життя, осмислення та інтерпретації його структурних одиниць (подій, обставин, життєвих циклів і т.д). Особлива роль, в даному випадку, підкреслюється формам, змісту та способам наративу життєвого досвіду. На погляд Н. Чепелевої, «якість вираження досвіду залежить від того, наскільки людям доступні інтерпретаційні ресурси» [20, с.16].



Аксіоматичним положенням психологічної науки є ідея надсубстанціональності особистісного в процесі життєдіяльності. Основою розвитку категорії суб'єкта життя стала концепція особистості С.Л. Рубінштейна, який сформулював класичне визначення людини як ініціатора, автора власної життєдіяльності. Персонологізм досвіду виявляється в тому, що особистість стає реальним суб'єктом його здобуття, завдяки чому, людина визначає відносини в життєвому світі, вирішує психосоціальні проблеми, змінює умови свого існування, приймає на себе відповідальність за власне життя. Як зазначає С.Л. Рубінштейн, принцип суб'єктності дозволяє розглядати людину не як сукупність окремих її психічних функцій і когнітивних параметрів, а як єдине ціле з усіма її індивідуальними особливостями і проявами, коли вона сама, як автор розвиває, організує і контролює своє життя [1].

У системі суб'єктивних параметрів «experience» виступає як процес і результат трансформації зовнішнього у внутрішній психологічний світ. Розуміння досвіду як процесу засвоєння зовнішньої інформації спирається на ідею конструктивізму і структуралізму середовища в зрозумілих для суб'єкта схемах і координатах, привласнення продуктів матеріальної і духовної культури. Засвоєння або формування життєвого досвіду відбувається завдяки механізмам релевантної переробки інформації, диференціації та подальшій інтеграції істотних зв'язків соціального середовища, їх когнітивній репрезентації в системі особистісних конструктів. Психічно перероблений реальний світ, набуває статусу життєвого досвіду тоді, коли стає цінністю і власністю індивіда, набуває ознак психологічних ресурсів, тобто активно використовується людиною. Емоційно-оціночний комплекс, забезпечує селекцію інформації, надає досвіду ознак унікальності, «робить його своїм». Наявність індивідуального та суверенного життєвого досвіду є ознакою психологічної та соціокультурної зрілості особистості. Як зазначає О.М. Лактіонов «...якщо суб'єкт творить власне життя, то досвід веде його протокол, накопичуючи та інтерпретуючи знання, уміння та навички успіхів та невдач» [10, с.22]. На думку Ю. Швалба, досвід формується в результаті позитивних проб та дій і виконує функцію захисту від можливих помилкових дій. Кожен конструкт досвіду передбачає цілісну і внутрішньо недиференційовану інтеграцію трьох елементів: інтенціонально заданих характеристик ситуації, способу дії і емоційно - ціннісної оцінки [21, с.17].

На думку П.В. Корнеєва життєвий досвід реалізується спрямованістю людини до своїх внутрішніх резервів, можливостей вибору засобів здійснення діяльності [9, с.25]. Життєвий досвід формується на основі пережитого, включає в себе усвідомлення потреб і способів їх задоволення. Він надає людині здатність до досягнень, перетворення умов існування, що інтерпретується як життєтворчість. Автор пропонує виділити п'ять компонентів життєвого досвіду, що впливають на якість та рівень життєтворчості: ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, вподобання, ідеали, переконання); досвід рефлексії (знання про свої можливості і можливі перетворення в предметному середовищі і в собі); досвід звичної активації (попередня підготовленість, оперативна адаптивність до мінливих умов, розрахунок на певні зусилля і рівень досягнення успіху);

операціональний досвід (інструментальні дії). Кожен із компонентів реалізується в потребній, діяльній, міжособистісній та інших сферах особистості і функціонує завдяки складним трансцендентним механізмам: асиміляції-дисиміляції, еволюції-інволюції, інтеграції-диференціації, реконструкції, моделювання та ін., які забезпечують засвоєння нового та модифікації «старого» досвіду. [9, с. 128].

Вивчаючи питання про структурну організацію життєвого досвіду І.В. Калінкіна зазначає про наявність денотативного, операціонального та афективно - мотиваційного змісту. В зазначених компонентах відображаються когнітивні, оперативні та інтимно-особистісні елементи життєтворчості [8, с.48]. О.К. Осницький до структурної моделі досвіду додає наступні складові: ціннісно-смыслову, афективну, рефлексивну, поведінково-регуляторну, та операціональну [13, с.21]. В дослідженнях Н. В. Воротило у структурі життєвого досвіду виокремлюються наступні блоки: - змістовний – система знань, уявлень і практичних навичок, що складає когнітивний зміст концепції життя; позиційно-оціночний - відображає ціннісно-смысловий аспект особистості, виражається в світоглядних позиціях, установках і прагненнях; функціональний - визначається особливостями виконання діяльності, стилем життя, специфікою самопрезентації тощо[5, с.45].

В наукових наробках І.П. Манохи зазначається, що структура життєвого досвіду задається когнітивною, регулятивною і комунікативною підсистемами. Оскільки зв'язки між ними рухливі, організація досвіду має структурно-динамічний характер [12, с.24]. Мова йдеться про складний процес генези, формування, зміни та загальної рухливості складових досвіду людини. Динамічний його характер виражається в здатності до видозмін, підключенні нового, своєчасній актуалізації раніше здобутого, надає індивіду можливості глобальної самотрансценденції.

Онтогенез досвіду виявляється в системі координат: «початок-кінець життя», де відбувається інверсія культурно-історичного досвіду в індивідуально-психологічний, привласнення здобутків людства. На різних етапах життя досвід має різні змістовні конфігурації, але його ядерна складова визначається інтегральним корпусом таких психологічних характеристик особистості, які відображають її прагнення до саморозвитку та успішного існування. Динамізм досвіду як системи, що розвивається дозволяє відображати його розгортання у часі. На думку І.П. Манохи, кожна людина володіє різними видами досвіду на різних фазах життя, досвід є природно гетерогенним і за часовими і за просторовими координатами [12].

В питаннях про визначення функціональних властивостей життєвого досвіду Н.Є. Харламенковою зазначається про: активність, адаптивність та компетентність [18]. Н.П. Гапон стосовно функцій досвіду додає: забезпечення взаємодії індивіда із соціумом; адекватна перебудова засобів соціальної активності у сучасному суспільстві; накопичення та застосування різних інтерпретаційних комплексів, які дозволяють оцінювати себе, інших, явища і події у зовнішньому світі; накопичення, систематизація та інтеграція

розподіленої у часі біографічної інформації; визначення і корегування власної поведінки та особистісного розвитку [6]. Ю.М. Швалб, уточнюючи функціональне місце досвіду у просторі життєдіяльності особистості, умовно виділяє три його типи: індивідуальний, соціальний, ситуаційний, діяльнісний та особистісний [21].

**Висновки.** Життєвий досвід особистості є складним соціально-психологічним новоутворенням особистості, що формується в онтогенезі в результаті практичної взаємодії суб'єкта з оточуючим середовищем. Його психологічна відмінність від інших видів досвіду полягає в можливостях усвідомлення концепції свого життя, як унікального, неповторного світу, в якому людина розкривається як суб'єкт життєтворчості. За своїми функціональними і структурними особливостями досвід виявляє інструментальну сутність, в результаті чого перебудовуються внутрішні структури психіки, з'являється суб'єктивний смисл існування, виникає генералізована можливість розбудови та оцінки життєвого шляху.

Теоретичний аналіз проблеми життєвого досвіду виявив надзвичайну складність феномену, зокрема в плані визначення операційно-дієвого компоненту і окреслив перспективи майбутніх наукових досліджень.

### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С.19-45.
2. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» его бытия // Психол. журнал. – 1993.– № 2. – С.3-16.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создавать. /Август Соломонович Белкин – М: Факел, 2002- 346с.
4. Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопр. психологии. – 1990. – № 2.– С.5-13.
5. Воротыло Н. В. Особенности субъективного переживания жизненного опыта личности /Н.В. Воротыло. –М.:Ост-Вест, 2009 – 324с.
6. Гапон Н. П. Категорія досвіду в модерній та постмодерній психологічній науці // Людина у сучасному світі. В трьох книгах. Книга 2. Психолого-антропологічний контекст: Колективна монографія; за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. В. П. Мельника. – Львів : ЛНУ імені ІванаФранка, 2012. – с.28–51
7. Истомина С. В Роль жизненного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников/ Светлана Владимировна Истомина. – М.: Паритет, 2010. – 167с.
8. Калинкина И. В. Психосемантическая репрезентация жизненного опыта личности /Ирена Владимировна Калинкина. - Ярославль.: Радуга, 2007. – 212с
9. Корнеев П. В. Жизненный опыт личности / Корнеев П. В- М.: Знание, 2005, - 425с.
10. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / А.лександр Николаевич Лактионов . -Харьков :Бизнес -Информ, 1998. - 492 с

11. Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / О. М. Лактіонов; Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка., 2000. – 36 с.
12. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття: онтологічний підхід: Автореф. дис. д-ра псих. наук: 19.00.01/І.П. Маноха - К. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2002. – 56с.
13. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: Автореф. дисс. д-ра психол. наук:19.00.01. -/А.К. Осницкий, М.:МГУ, 2001. – 45с.
14. Пінська О.Л. Сутність і змістовна характеристика самореалізації особистості/О.Л. Пінська// Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: «НВП» Інтерсервіс,2018-С.36-45.
- 15.Плотникова М. Ю. Обогащение жизненного опыта /Марина Юрьевна Плотникова. – Иркутск.:Витязь, 2008- 219с.
16. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
17. Токарева Н.М. Психолінгвістична парадигма проблеми психологічного моделювання особистісних конструктів/ Н.М. Токарева// Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: «НВП» Інтерсервіс,2018-С.45-58.
18. Харламенкова Н.Е. Объективный и субъективный опыт: специфика опытного знания в психологии личности: Методологический анализ // Опыт и его место в социальном познании: Сб. науч. тр. – Калинин: КГУ, 1984. – С.140-147.
19. Холодная М.А.Психология интеллекта: Парадоксы исследования. /Марина Александровна Холодная– СПб.: Питер, 2002 – 272 с.
20. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ За ред. академіка С.Д. Максименка. - К.: Нора-Друк, 2003. - Вип. 23. -С. 15-24.
- 21.Швалб Ю.М. Психологические формы фиксации жизненного опыта / Юрий Михайлович Швалб// Актуальні проблеми психології : Психологічна герменевтика. — К. : Міленіум, 2005. — С. 14–21.
22. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / Вадим Маркович Ямницький. – Одеса : ПНЦ НАПН України – СВД Черкасов м. П., 2006. – 362 с.

УДК: 159.99

**Журба К.С., Кріпак В.В.**

### **Теоретичний аналіз проблеми акцентуацій характеру**

**Анотація.** У статті висвітлено значення характеру у житті людини. Показано, що акцентуації характеру є крайніми виразами норми. Відзначено негативний вплив акцентуацій на формування особистості. Зроблений

теоретичний аналіз літератури з теми дослідження. Показано, що по суті акцентуації характеру – це ті ж індивідуальні риси, яким властива тенденція до потенційного переходу в певний патологічний стан.

**Ключові слова:** характер, акцентуації характеру, патологія, теоретичний аналіз.

**К.С. Журба, В.В. Крипак. Теоретический анализ проблемы акцентуаций характера**

**Аннотация.** В статье отображено значение характера в жизни человека. Показано, что акцентуации характера являются крайними выражениями нормы. Отмечено негативное влияние акцентуаций на формирование личности. Сделан теоретический анализ литературы по теме исследования. Показано, что по сути акцентуации характера – это те же индивидуальные черты, которым свойственна тенденция перехода в определенное патологическое состояние.

**Ключевые слова:** характер, акцентуации характера, патология, теоретический анализ.

**K. Zhurba, V. Kripak. Theoretical analiz problems of accentuation for character**

**Abstract.** The article highlights the importance of character in human life. It is shown that character accentuations are extreme expressions of the norm. The negative influence of accentuations on the formation of personality is noted. A theoretical analysis of literature on the subject of research was made. It is shown that the nature of the accentuation of the character is the same individual features, which tends to a potential transition to a certain pathological state.

**Key words:** character, character accentuation, pathology, theoretical analysis

**Постановка проблеми.** Властивостям характеру належить беззаперечно важливе місце у системі значимих особливостей особистості, які опосередковують рівень супротиву організму до впливу факторів зовнішнього середовища і соціальних умов існування, визначають унікальний за своїми характеристиками спосіб життя та спрямованість прояву окремих поведінкових реакцій людини.

Максимально збалансоване та адекватне поєднання тих параметрів особистості, які по факту формують характерологічні риси, визначає оптимальне становлення процесів регуляції діяльності та поведінки, що у свою чергу, забезпечує конструктивний хід соціально-адаптаційних процесів.

Протилежний за змістом вплив на формування особистості справляють акцентуації характеру, які представляють собою гіперболізований розвиток окремих рис характеру, що відбувається за рахунок деструктивної перебудови інших характерологічних рис. У процесі такого зсуву рис характеру можуть сформуватися численні патології, які стають фактором руйнування гармонійного розвитку особистості.



**Виклад основного матеріалу.** Питання, що пов'язані з формуванням характеру особистості та значимості у цьому процесі акцентуацій та патологій, вже доволі довгий час знаходяться у полі дослідження фахівців абсолютно різних напрямків наукових досліджень. Серед провідних науковців-психологів можна виділити ряд дослідників чий внесок у розробку окресленої проблеми важко переоцінити. До їх числа однозначно відносяться праці В. Бехтерева, П. Ганнушкіна, О. Кербікова, К. Леонгарда, А. Лічко, Г. Ложкіна, Н. Пов'якель, О. Запухляк та інших.

Індивідуальні риси людини є важливим елементом структури особистості, її «становим» обґрунтуванням, яке є як і провідним для цілісної спрямованості особистості, так і індивідуальним, таким, що з'являється в результаті індивідуального життєвого досвіду окремої людини. При цьому характером людини можна вважати сукупність стійких індивідуальних особливостей, які формуються і виявляються в діяльності і спілкуванні, він обумовлений специфічними для конкретної людини формами поведінки [5].

У найзагальнішому варіанті визначення характер можна розглядати як поєднання стійких інструментальних особистісних рис в основі яких лежить поперше, динамічний стереотип, по-друге певний тип нервової системи. У свою чергу динамічною стороною характеру можна вважати темперамент людини. При цьому, особливості характеру, які виходять за межі так званої «норми», але не доходять до ступеня психопатії, довгий час привертають увагу психіатрів. Зокрема, В. Бехтерев писав про «перехідні стани між психопатією та нормальним станом», П. Ганнушкін – про «латентні психопатії» [1], Г. Ушаков – про «крайні варіанти нормального характеру» [9], А. Лічко – про «акцентуації характеру» [5]. Цікавою є позиція П. Ганнушкіна, який припускає, що окрема акцентуація виступає у вигляді балансу на межі хвороби та здоров'я, а її загострені вирази можуть вказувати на конкретну хворобу [1].

Одним із провідних фахівців у області дослідження акцентуацій характеру є німецький психіатр Е. Кречмер. У його дослідженнях прослідковується думка, що тип характеру напряму залежить від структури особистості. Однією з позицій автора є теза про те, що те поєднання рис, що у подальшому формують структуру характеру окремої людини є закономірним, а не випадковим. Ці риси формують чітко виділені типи, які стають сигналами, що дають можливість виявити та будувати відповідну типологію характеру [3].

Інший дослідник, який є не менш значимим фахівцем у області дослідження акцентуацій характеру К. Леонгард, визначає акцентуації, як відповідні загострення певних рис характеру особистості, що призводить до погіршення взаємодії з оточуючим людиною навколишнім світом. При цьому, якщо ці риси досягають піку свого, так званого «загострення», то це може призвести до розладів особистості, що має вже серйозні наслідки для стабільності психіки людини. По суті, може зупинитися сам процес самореалізації людини, коли домінування окремих акцентуацій досягає своєї крайньої норми. У роботах цього автора зустрічаються два терміни «акцентуїтована особистість» та «акцентуїтовані риси характеру». При цьому він проводить видову межу між психопатією і

нормою. Його позиція ґрунтується на тому, що акцентуйовані особистості по суті є не хворими людьми, а представляють собою індивідів, що мають яскраво виражені індивідуальні особливості [4].

Вузькоспеціалізована сфера знань у галузі характеру та його патологій є предметом вивчення А. Лічко, який звертає увагу наукової громади на те, що акцентуації характеру по суті є демонстрацією в поведінці людини окремих рис характеру, що потенційно можуть викликати певні відхилення особистості та негативно вплинути на процес її самореалізації та розвитку у цілому [5].

Серед інших вчених, виділяється позиція російського психіатра П. Ганнушкіна, який припускає, що акцентуація може бути специфічним балансом на грані хвороби та здоров'я, а її гіперболізовані прояви можуть вказувати на певну хворобу [1]. Близькою є позиція іншого російського психолога С. Семичова, який вважав, що зустріч людини з певною травмуючою ситуацією може викликати розвиток певних рис характеру, через що можуть виникнути конкретні порушення поведінки і діяльності людини. Дослідник вказує на те, що певні акцентуації значимо впливають на процес самореалізації особистості в різні вікові періоди розвитку, зокрема в юнацькому віці. Явно іншу, можна сказати, що навіть протилежну позицію має Ю. Гіппенрейтер, наголошуючи на тому, що так звана соціальна дезадаптація акцентуйованих особистостей або не настає, або є настільки недовготривалою, що не може суттєво вплинути на розвиток особистості.

У сучасній психологічній практиці існують ряд досліджень, які доводять теоретичну позицію про те, що акцентуації впливають на виникнення конкретних негативних психічних станів, які впливають на поведінку людини. У цьому контексті акцентуації розглядаються, як високо інтегральні феномени, які можуть потенційно викликати як негативні, як і позитивні психічні стани [8].

У колективних роботах Ю. Гільбуха та С. Подмазіна акцентуації характеру розглядаються як закономірне природне явище, що притаманне підлітковому та ранньому юнацькому віку. Тобто, з такої позиції видно, що акцентуації характеру не мають значного впливу на процес самореалізації особистості, оскільки є своєрідним закономірним явищем формування особистості в процесі онтогенезу [7].

На думку В. Моросанової тип акцентуації характеру відзеркалює специфіку потенційних ракурсів формування певного стилю для самореалізації особистості. Окремі особистості, маючи певні загострені риси характеру, можуть поводити себе специфічним і доволі незвичним чином, а інколи навіть взагалі відмовитися від активності. У цьому випадку лише гіпертимний тип акцентуацій створює позитивний фон для активності у подоланні перепон на шляху до досягнення певної життєвої мети.

Ряд дослідників вказують на очевидність того факту, що властивості певних типів характеру, зокрема, збудливого та педантичного типу акцентуацій можуть певним чином заважати реалізації особистості, у той час як розвиток певних людських якостей, таких як впевненість у собі підвищує здатність до саморегуляції особистості.



На сучасному етапі дану проблему розробляють такі дослідники як І. Бушай, О. Запужляк, С. Морозюк, Н. Панасенко та ін., однак їх роботи, як правило, зосереджені на проблемі структурних компонентів і динаміки характеру та його співвідношення з іншими індивідуальними психологічними утвореннями і лише опосередковано вказують на зв'язок акцентуацій характеру та окремих психологічних станів. Зокрема, Н. Панасенко досліджує особливості образу «Я» акцентуєваних підлітків із девіантною поведінкою; І. Бушай розробляє проблему психокорекції «Я-образу» підлітків-акцентуантів; С. Морозюк піднімає питання акцентуацій характеру й її впливу на ефективність учбової діяльності; О. Запужляк займається розробкою проблеми впливу акцентуацій характеру на агресивність. Ці роботи містять серйозний теоретичний матеріал та розставляють теоретичні акценти в дослідженні проблеми акцентуацій та патологій у формуванні характеру особистості [2].

**Висновок.** Акцентуації характеру суттєво впливають на формування моделі поведінки окремого індивіда і мають як позитивний так негативний потенціал, що безпосередньо проявляється у рівні та вираженості соціальної адаптації та конкретних поведінкових актів у різних життєвих ситуаціях. По суті акцентуації характеру – це ті ж індивідуальні риси, яким властива тенденція до потенційного переходу в певний патологічний стан.

#### Список використаної літератури

1. Ганнушкин П.Б. Избранные труды / П.Б. Гуннушкин. – М.: Издательский центр «Академия», 1964. – 207 с.
2. Запужляк О.З. Особливості агресії акцентуєваних підлітків / Запужляк О.З. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004, т. VI, Вип. 1. – С. 152–157.
3. Кречмер Э. Строение тела и характер: Психология индивидуальных различий / Кречмер С. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 234 с.
4. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 238 с.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 256 с.
6. Папуча М.В. Психологічні прояви особливостей акцентуацій характеру та їх вплив на процес самореалізації у юнацькому віці / М.В. Папуча // Науковий часопис Національного педагогічного університету М.П. Драгоманова. Серія 12. Педагогічні науки. Випуск 1 (46), 2015. – С. 236–241.
7. Подмазін С.І. Роль установки у формуванні та виявленні акцентуєваних рис характеру у підлітків / Под ред. Ю.З.Гільбуха. – К., 1994. – 87 с.
8. Русіна Н.С. Вплив акцентуацій характеру на поведінку підлітків / С.М. Русіна, Н.С. Карвацька, В.І. Курик // Клінічна та експериментальна патологія. – 2016. – Т. XV, № 2 (56). – Ч. 1. – С. 138–140.

9. Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства / Г.К. Ушаков. – М.: Медицина, 2002. – 400 с.

УДК 159.9 (075.8)

Ю.Н. Карандашев

### Методология научного исследования

**Аннотация.** Доминирующей чертой современной методологии научного исследования является её эмпиризм как неспособность выйти за пределы видимого и измеряемого. Это её свойство находится в явном противоречии с базовым определением истины знания по Аристотелю. Поэтому цель предлагаемой статьи состоит в том, чтобы развернуть весь спектр методологических возможностей базового определения истины и вернуться сначала к полноте постановки проблемы, а затем – её решения.

**Ключевые слова:** знание, истина, критерии истины, методологические уровни

**Анотація.** Вагомою рисою сучасної методології, котра домінує у науковому дослідженні, є її емпіризм як нездатність вийти за межі видимого і вимірюваного. Ця її властивість знаходиться в явному протиріччі із базовим визначенням істини знання за Аристотелем. Тому мета пропонованої статті полягає в тому, щоб розгорнути весь спектр методологічних можливостей базового визначення істини і повернутися спочатку до повноти постановки проблеми, а потім – її рішення.

**Ключові слова:** знання, істина, критерії істини, методологічні рівні

**Abstract.** The dominant feature of modern research methodology is its empiricism as an inability to go beyond the limits of the visible and the measurable things. This its property contradicts with the basic definition of the truth of knowledge according to Aristotle. Therefore, the purpose of the proposed article is to expand the whole range of methodological opportunities of the basic definition of truth and return to the completeness first of the problem formulation, and then of its solution.

**Keywords:** knowledge, truth, truth criteria, methodological levels.

**Постановка проблемы.** В статье «Природа научного знания», опубликованной сначала в [4], а затем расширенно в [7], я обещал перейти к анализу методологии научного исследования. Поэтому цель настоящей статьи состоит в том, чтобы показать действенность изложенной ранее концепции, ее применимость к конкретным задачам, встающим перед исследователем. Основными из них являются: а) определение статуса исследования, и б) определение его логики.

#### 1. Статус исследования

*Определить* нечто – это значит (как писал Г.Гегель) указать его *предел*, т.е. чем данное исследование не является. Для начинающего исследователя это всегда трудная задача ввиду ограниченности, с одной стороны, знаний и, с другой, опыта. Поэтому формализация данной задачи, четкое определение алгоритма ее решения представляется чрезвычайно важным.

Определение статуса исследования весьма сложный процесс: это кропотливая и продолжительная работа. Она начинается определением объекта исследования, продолжается определением типа исследования, развертывается в определении вида исследования и, наконец, завершается определением предмета исследования.

### **1.1. Объект исследования**

Понятие объекта исследования представляется, на первый взгляд, настолько очевидным, что, казалось бы, не нуждается ни в каком определении. Однако стоит только углубиться в содержание проблемы, как возникает ряд вопросов. Например, должен ли объект исследования быть физической системой? Если «да», то как быть с объектами исследования в математике? Если «нет», то почему объектом исследования не может быть русалка? Или другой пример: объект исследования нередко определяют как какую-то сторону изучаемого явления, а предмет исследования – как часть этой стороны явления. Оправдано ли такое определение объекта исследования, или оно сливается с понятием предмета исследования?

Ответы на данные вопросы далеко не очевидны, а аргументация в каждом отдельном случае оставляет желать лучшего. Именно поэтому данную проблему необходимо поставить не как частную, а как общую, проследив все возможные варианты решений.

Итак, объект исследования определяется здесь как –

- а) выделяемая в акте познания
- б) часть действительности
- в) любого происхождения,
- г) имеющая свою специфику.

Пункт а) данного определения не вызывает сомнений. Действительно, исследование невозможно без акта *познания*. Это действительно *акт*, потому что исследование начинается, продолжается и заканчивается, открывая путь новому исследованию. И, наконец, именно в акте познания *выделяется* объект исследования. Пункт б) предполагает понятие *действительности*, но без всяких ограничений на ее характер: см. пункт в) – *любого* происхождения. Но берется не вся действительность, а только ее *часть*, которая в пределе может быть и всей действительностью. Пункт г) накладывает ограничение на эту часть действительности: она должна обладать своей *спецификой*.

При таком определении вопрос об объекте математического исследования снимается сам собой. Так, понятие полугруппы является частью действительности, но действительности не физической, а математической. Специфика же ее заключается в отличии от понятий группы, кольца, алгебры. Точно также объектом исследования может быть русалка, но не как физический

объект, а как часть, но уже сказочной действительности. Что касается определения объекта исследования через его предмет (пусть даже в обобщенном виде), то здесь все равно остается нерешенным вопрос, какому явлению (читай: объекту исследования) принадлежит рассматриваемый предмет исследования.

*Справка.* Различные науки об одном и том же объекте имеют различные предметы познания (например, анатомия изучает строение организма, физиология – функции его органов, медицина – болезни и т.п.). Предмет познания объективен в смысле его принадлежности объекту познания, независимости его содержания от человека и человечества. Выбор предмета познания в каждом отдельном случае по видимости может быть произвольным и субъективным, но в конечном счете он определяется потребностями и уровнем развития общественной практики [18, с.326].

Несомненно, что попытка представить структуру всех без исключения теорий с помощью единой схемы или модели заранее была обречена на неудачу, ибо она не учитывает огромного разнообразия теорий как по предмету исследования, так и по глубине раскрытия сущности изучаемых явлений. На наш взгляд, более обещающим является такой подход к анализу теорий, при котором исследуется структура более или менее однородных их классов [14, с.4].

Практическая логика не является каким-то специальным разделом общей логики. Под этим термином в данной статье понимается целенаправленное использование логического знания для анализа и решения значимых для человека проблем – мыслительных, поведенческих и коммуникационных. В силу этой своей ориентации практическая логика самым тесным образом связана со всеми гуманитарными дисциплинами [15, с.8].

### **1.2. Тип исследования**

В оценке научных работ мы постоянно сталкиваемся с проблемой определения своего отношения к теоретическим исследованиям. Если эмпирические работы имеют хорошо накатанную методологическую основу, и вопросы в них возникают, как правило, только по содержанию, – то теоретические исследования не имеют такой базы. Математика и физика являются, скорее, приятным исключением, чем общепринятой нормой. Да и опыт теоретических исследований, наработанный в этих науках, является специфическим, т.е. не может быть распространен на другие науки (например, философию, психологию, филологию, педагогику и др.).

Соответственно возникает естественное желание провести дифференциацию методологической базы по линии выделения специфики каждой из наук. Однако этот путь, как показывает опыт, заводит в тупик, потому что, с одной стороны, критерии выделения специфики науки носят более чем условный характер, и, с другой, каждая из наук оказывается, естественно, представленной не одним, а несколькими уровнями знания.

Более перспективным является путь определения типа исследования в зависимости от используемых критериев истины. Тогда появляется реальная возможность сравнения исследований, проводимых в разных науках, с точки зрения их методологической базы.

Итак, тип исследования определяется через –

- а) выбираемый в акте познания
- б) способ изучения объекта исследования,
- в) определяемый критерием истины.

Пункты а) и б) данного определения фиксируют тот факт, что после задания объекта исследования мы должны *выбрать* тот или иной *способ* его изучения. При попытке уклониться от этого мы или остановимся в своем исследовании, или примем решение неосознанно. Пункт в) определения указывает, *чем* мы руководствуемся в первую очередь, определяя способ изучения объекта исследования. Даже если выбирается конкретная методика исследования, она неизбежно несет в себе информацию об используемом критерии истины.

Что представляют собой эти критерии истины, по которым исследование делится на типы? – В ответ приведем следующую схему, напоминающую суть концепции Лица, с нею знакомым, и отсылающую к первоисточнику тех, кто желает в ней разобраться [7, 19].

Таблица 1

### Конкретная схема отношений в структуре научного знания

| ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЕ         | ОПРЕДЕЛЕНИЕ                                 | ОПРЕДЕЛЯЕМОЕ    |
|----------------------|---|-----------------|
| посылка              | <i>умозаключение</i>                        | заключение      |
| <i>идентификация</i> | концептуальный:<br><i>импликативность</i>   | <i>проекция</i> |
| предикат             | <i>суждение</i>                             | субъект         |
| <i>идентификация</i> | метасистемный:<br><i>когерентность</i>      | <i>проекция</i> |
| содержание           | <i>понятие</i>                              | объем           |
| <i>идентификация</i> | общесистемный:<br><i>референтность</i>      | <i>проекция</i> |
| структура            | <i>представление</i>                        | функция         |
| <i>идентификация</i> | теоретический:<br><i>корреспондентность</i> | <i>проекция</i> |
| объект               | <i>отражение</i>                            | образ           |
| <i>идентификация</i> | эмпирический:<br><i>верифицируемость</i>    | <i>проекция</i> |
| цель                 | <i>действие</i>                             | результат       |
| <i>идентификация</i> | методический:<br><i>эффективность</i>       | <i>проекция</i> |
| метод                | <i>влияние</i>                              | эффект          |
| <i>идентификация</i> | практический:<br><i>релевантность</i>       | <i>проекция</i> |
| технология           | <i>производство</i>                         | продукт         |

Имеет место следующая последовательность посылок: а) уровень знания определяется комбинацией парных признаков, б) критерии истины определяются



уровнем знания, в) тип исследования определяется критерием истины. Поэтому типы исследования называются так же, как и уровни знания: концептуальный, метасистемный, общесистемный, теоретический, эмпирический, методический и практический.

### **1.3. Вид исследования**

Если понятие типа исследования, представляющего иерархию уровней знания и критериев истины, задает вертикальную шкалу, то понятие вида знания, представляющего разные стороны исследования в рамках одного уровня знания, задает горизонтальную шкалу. Поэтому понятие вида исследования является естественным дополнением к понятию типа исследования.

Итак, видом исследования называется –

- а) задаваемая в акте познания
- б) часть логики исследования,
- в) определяемой его типом.

Общее определение логики исследования предполагает:

- а) множество постулатов (аксиом),
- б) множество правил их сочетания, и
- в) множество выводов.

Тогда, исходя из структуры логики, т.е. путем простого комбинирования, получаем для каждого типа исследования семь его видов, упорядоченных от простого к сложному.

*Вид 1.* Коррекция заданных или создание новых выводов (для заданных постулатов и правил их сочетания).

*Вид 2.* Коррекция заданных или создание новых правил сочетания (для заданных постулатов и выводов).

*Вид 3.* Коррекция заданных или создание новых постулатов (для заданных правил их сочетания и выводов).

*Вид 4.* Коррекция заданных или создание новых правил сочетания и выводов (для заданных постулатов).

*Вид 5.* Коррекция заданных или создание новых постулатов и выводов (для заданных правил сочетания).

*Вид 6.* Коррекция заданных или создание новых постулатов и правил их сочетания (для заданных выводов).

*Вид 7.* Коррекция заданных или создание новых постулатов, правил их сочетания и выводов.

Вместе с тем, существует направление исследований, известное как логика вопросов и ответов [1]. Очевидно, что, используя этот логический аппарат, можно дифференцировать виды исследования на подвиды.

### **1.4. Предмет исследования**

После определения понятий объекта, типа и вида исследования определение понятия предмета исследования не должно вызывать затруднений. На его долю ложится конкретизация того содержания, которое было выделено предыдущими определениями. Объект исследования, его тип, и вид – все эти понятия

определяют специфику исследования, но специфику общую. Что касается предмета исследования, то он эту специфику уже конкретизирует.

Итак, предметом исследования называется –

- а) полагаемое в акте познания
- б) конкретное содержание исследования,
- в) определяемое его типом и видом.

Разрыв между понятиями объекта и предмета исследования, существовавший в традиционной методологии исследования, был причиной многих разногласий. Вся та нагрузка, которая здесь ложится на понятия типа и вида исследования, переносилась: или а) на понятие предмета исследования, что вело к чрезмерному усложнению его конструкции, или б) на понятие объекта исследования, что приводило к подмене понятия объекта другими понятиями.

### **Викладення основного матеріалу дослідження.**

#### **2. Логика исследования**

Понятие логики, известное каждому со школьной скамьи, требует сегодня своего пересмотра. С одной стороны, мы имеем дедуктивную логику, отражающую чистые формы мышления и лишенную предметного содержания. С другой, имеем логику оценок, формы мышления которой сами являются носителями предметного содержания. Таким образом, можно предположить существование последовательности логик: от чисто субъективных, формальных, до чисто объективных, предметных. Именно этот ряд и реализован в предложенной нами типологии исследования. Если логика концептуального уровня является формальной, то логика практического уровня должна быть уже предметной. Эти и промежуточные между ними логики исследования определяются спецификой каждого из уровней знания [9].

##### **2.1. Общая логика исследования**

Прежде чем приступить к дифференциации логики исследования по уровням знания, выделим те общие черты, которые характеризуют каждую из этих специфических логик исследования.

###### **2.1.1. Структура логики**

Любая логика, как было сказано ранее, определяется как –

- а) множество постулатов
- б) с заданным на нем множеством правил их сочетания и
- в) получаемым на этой основе множеством выводов.

Поэтому в ней обязательно должны быть постулаты, т.е. исходные положения. Также должны быть правила сочетания этих постулатов между собой, чтобы получить положения производной истинности. И в ней должны быть выводы, являющиеся этими производными положениями. Будучи спроецированной на объект исследования, эта логика является инструментом его отображения в виде определяющих факторов, законов и проявлений [24].

*Справка. Логика* (от греч. *logos* – слово, понятие, рассуждение, разум), или: *Формальная логика*, – наука о законах и операциях правильного мышления. Согласно основному принципу логики, правильность рассуждения (вывода)



определяется только его логической формой, или структурой, и не зависит от конкретного содержания входящих в него утверждений [2, с.83].

Законы логики долгое время представлялись абсолютными истинами, никак не связанными с опытом. Однако возникновение конкурирующих логических теорий, отстаивающих разные множества законов, показало, что логика складывается в практике мышления и что она меняется с изменением этой практики. Логические законы – такие же продукты человеческого опыта, как и аксиомы евклидовой геометрии, тоже казавшиеся когда-то априорными. Именно постоянно повторяющаяся практика выявляла некоторые общие и инвариантные отношения между вещами, вовлеченными в трудовую деятельность, и закрепляла их в сознании в виде некоторых логических структур, лежащих в основе формулирования правил логики [2, с.85]).

**Постулатами** называются обычно исходные положения какой-либо теории. В нашем случае речь идет не о теории, а о логике – и не одной логике, а целой их иерархии. Поэтому термину «постулат» мы придаем обобщенное значение, включающее такой частный вид постулатов, как аксиомы, используемый, как правило, в математике. Здесь принимается также требование относительности постулатов, позволяющее связать вышестоящую логику исследования с нижестоящей.

*Справка. Постулат* (лат. *postulatum* – требуемое) – *принцип или положение некоторой научной теории, принятое в ней в качестве исходного, не доказуемого в ее рамках.* В современной логике и методологии науки понятие "постулат" обычно используется как синоним понятия "аксиома". Иногда сохраняется идущее из античной философии различие в значении этих понятий: под аксиомами понимаются логические исходные принципы некоторой теории, под постулатами – исходные специально-научные принципы этой теории. В отдельных случаях термином «постулат» обозначают аксиомы и правила вывода определенной теории [18, с.322].

*Аксиома* (от греч. *αξίωμα* – значимое, принятое положение) – *исходное, принимаемое без доказательства положение какой-либо теории, лежащее в основе доказательства других ее положений.* Долгое время термин «аксиома» понимался не просто как отправной пункт доказательств, но и как истинное положение, не нуждающееся в особом доказательстве в силу его самоочевидности, наглядности, ясности и т.п. Переосмысление проблемы обоснования аксиом изменило и содержание самого термина «аксиома». Аксиомы являются не исходным началом познания, а скорее его промежуточным результатом. Они обосновываются не сами по себе, а в качестве необходимых составных элементов теории: подтверждение последней есть одновременно и подтверждение ее аксиом. Критерии выбора аксиом меняются от теории к теории и являются во многом прагматическими, учитывающими требования краткости, удобства манипулирования, минимизации числа исходных понятий и т.п. [2, с.10].

Логика изучает умозаключения, а математическая логика изучает те типы умозаключений, которыми пользуются математики [27, с.11].

Постулаты логики исследования сами по себе мертвы. Лишь вступая во взаимодействие друг с другом, они приводят к новым положениям, истинным в силу истинности исходных посылок. Поэтому, как и постулаты, **правила** вывода являются необходимой составляющей логики исследования.

*Справка. Правило вывода – правило, определяющее переход от посылок к следствиям.* Правило вывода указывает, каким образом высказывания, истинность которых известна, могут быть видоизменены, чтобы получить новые истинные высказывания [2, с.151].

Положения, получаемые в результате применения правил к постулатам, называются **выводами**. Их истинность определяется, с одной стороны, истинностью постулатов и, с другой, адекватностью правил вывода.

*Справка. Выводы, следствия, заключения – синонимы, обозначающие высказывания, получаемые из постулатов в результате применения к ним правил вывода.*

### 2.1.2. Иерархия логики

В зависимости от типа исследования общая логика, носящая абстрактный характер, конкретизируется в логику соответствующего уровня. Это предполагает дифференциацию постулатов, правил и выводов согласно заданному критерию истины.

Таблица 2

## Дифференциация логики исследования и ее структуры в зависимости от типа исследования

| № | ТИП<br>ИССЛЕДОВАНИЯ | ЛОГИКА<br>ИССЛЕДОВАНИЯ | СТРУКТУРА ЛОГИКИ |                          |             |
|---|---------------------|------------------------|------------------|--------------------------|-------------|
|   |                     |                        | постулаты        | правила                  | выводы      |
| 1 | концептуальный      | концепция              | атрибуты         | правила<br>высказываний  | признаки    |
| 2 | метасистемный       | типология              | признаки         | правила<br>классов       | объекты     |
| 3 | общесистемный       | система                | объекты          | правила<br>существования | отношения   |
| 4 | теоретический       | модель                 | отношения        | правила<br>отношений     | связи       |
| 5 | эмпирический        | феномен                | связи            | правила<br>событий       | зависимости |
| 6 | методический        | метод                  | зависимости      | правила<br>причинности   | воздействия |
| 7 | практический        | технология             | воздействия      | правила<br>оценок        | процессы    |

Дифференцируя предложенную ранее классификацию видов исследования по уровням знания, получаем типологическую классификацию видов исследования.

## Типологическая классификация видов исследования

| № | ВИДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ       |                |                         |                                |                                    |                                |  |
|---|-------------------------|----------------|-------------------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--|
|   | 1                       | 2              | 3                       | 4                              | 5                                  | 6                              | 7  |
| 1 | признаки<br>1-1         | правила<br>1-2 | атрибуты<br>1-3         | правила-<br>признаки<br>1-4    | атрибуты-<br>признаки<br>1-5       | атрибуты-<br>правила<br>1-6    | атрибуты-<br>правила-<br>признаки<br>1-7       |
| 2 | объекты<br>2-1          | правила<br>2-2 | признаки<br>2-3         | правила-<br>объекты<br>2-4     | признаки<br>объекты<br>2-5         | признаки-<br>правила<br>2-6    | признаки-<br>правила-<br>объекты<br>2-7        |
| 3 | отношения<br>3-1        | правила<br>3-2 | объекты<br>3-3          | правила-<br>отношения<br>3-4   | объекты-<br>отношения<br>3-5       | объекты-<br>правила<br>3-6     | объекты-<br>правила-<br>отношения<br>3-7       |
| 4 | связи<br>4-1            | правила<br>4-2 | отношения<br>4-3        | правила-<br>связи<br>4-4       | отношения-<br>связи<br>4-5         | отношения-<br>правила<br>4-6   | отношения-<br>правила-<br>связи<br>4-7         |
| 5 | зависи-<br>мости<br>5-1 | правила<br>5-2 | связи<br>5-3            | правила-<br>зависимости<br>5-4 | связи-<br>зависимости<br>5-5       | связи-<br>правила<br>5-6       | связи-<br>правила-<br>зависимости<br>5-7       |
| 6 | воздействи-<br>я<br>6-1 | правила<br>6-2 | зависи-<br>мости<br>6-3 | правила-<br>воздействия<br>6-4 | зависимости-<br>воздействия<br>6-5 | зависимости-<br>правила<br>6-6 | зависимости-<br>правила-<br>воздействия<br>6-7 |
| 7 | процессы<br>7-1         | правила<br>7-2 | воздействия<br>7-3      | правила-<br>процессы<br>7-4    | воздействия-<br>процессы<br>7-5    | воздействия-<br>правила<br>7-6 | воздействия-<br>правила-<br>процессы<br>7-7    |

Анализ конкретного содержания данной классификации является предметом нашего дальнейшего обсуждения.

### 2.2. Конкретные логики исследования

Отталкиваясь от общего определения логики исследования, можно конкретизировать его применительно к каждому уровню знания. При этом взамен терминов «постулаты» и «выводы» будут подставляться термины, характеризующие каждый рассматриваемый уровень знания.

#### 2.2.1. Концепция

Заменяя в общем определении логики исследования термин «постулат» на термин «атрибут», а термин «вывод» на термин «признак», получаем определение концептуальной логики исследования, или концепции.

Итак, концепцией называется:

- а) множество атрибутов
- б) с заданным на нем множеством правил их сочетания и
- в) получаемым на этой основе множеством признаков.

При этом *атрибут* определяется как свойство рассматриваемой в исследовании действительности, используемое в посылке умозаключения, а *признак* – как организованная совокупность атрибутов, составляющая предикат суждения.

В основе концептуальной логики исследования лежит *логика высказываний*, или пропозициональная логика, основывающаяся на умозаключении и суждении (см. табл. 1). При этом простые атрибутивные высказывания комбинируются в сложные посредством логических связей и порождают высказывания о признаках. Соответственно концепцию можно переопределить как множество атрибутов с заданным на нем множеством правил логики высказываний и получаемым на этой основе множеством признаков [13].

*Справка. Концепция* (от лат. *conceptio* – понимание, система) – *определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета; основная точка зрения на предмет; руководящая идея для его систематического освещения.* Термин «концепция» употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в научном, художественном, техническом, политическом и других видах деятельности человека [21, с. 58].

*Парадигма* (греч. – пример, образец) – *совокупность предпосылок, определяющих конкретное научное исследование (знание) и признанных на данном этапе* [20, с.332].

*Атрибут* (лат. *attribuo* – придаю, наделяю) – *неотъемлемое свойство предмета, без которого предмет не может ни существовать, ни мыслиться.* Аристотель отличал атрибут от акциденций. Декарт рассматривал атрибут как основное свойство субстанции. Поэтому в качестве атрибута телесной субстанции у него выступает протяженность, а атрибут духовной субстанции – мышление. Спиноза считал протяженность и мышление атрибутами единой субстанции. Французские материалисты 18 века атрибутами материи считали протяженность и движение, а некоторые (Дидро, Робине) – и мышление. Термин употребляется и в современной философии [18, с.31].

*Свойство – сторона предмета, обуславливающая его различие или сходство с другими предметами и проявляющаяся во взаимодействии с ними* [18, с.359].

Логика высказываний, или: Пропозициональная логика, – раздел логики, формализующий употребление логических связей «и», «или», «не», «если, то» и т.п., служащих для образования сложных высказываний из простых. Высказывание называется простым, если оно не включает в себя другие высказывания, в противном случае оно называется сложным. В логике высказываний простые высказывания рассматриваются в отвлечении от их внутренней (субъектно-предикатной) структуры. Та или иная истинностная оценка высказывания именуется его истинностным значением [2, с.87].

В научном исследовании концептуального уровня могут рассматриваться следующие виды исследований, упорядоченные в табл. 3 от простого к сложному:

*Вид 1-1.* Коррекция заданных или создание новых признаков (для заданных атрибутов и правил логики высказываний).

*Вид 1-2.* Коррекция заданных или создание новых правил логики высказываний (для заданных атрибутов и признаков).

*Вид 1-3.* Коррекция заданных или создание новых атрибутов (для заданных правил логики высказываний и признаков).

*Вид 1-4.* Коррекция заданных или создание новых правил логики высказываний и признаков (для заданных атрибутов).

*Вид 1-5.* Коррекция заданных или создание новых атрибутов и признаков (для заданных правил логики высказываний).

*Вид 1-6.* Коррекция заданных или создание новых атрибутов и правил логики высказываний (для заданных признаков).

*Вид 1-7.* Коррекция заданных или создание новых атрибутов, правил логики высказываний и признаков.

Таким образом, концептуальная логика исследования, т.е. логика исследования концептуального уровня, и есть концепция, которую изучает исследователь. Это может быть концепция философская, математическая, психологическая и т.д. Очевидно, что нет ни одной науки, которая не имела бы концептуального аппарата, а значит, и существование исследований такого рода не вызывает сомнений.

#### 2.2.2. Типология

Заменяя в общем определении логики исследования термин «постулат» на термин «признак», а термин «вывод» на термин «объект», получаем определение метасистемной логики исследования, или типологии.

Итак, типологией называется:

- а) множество признаков
- б) с заданным на нем множеством правил их сочетания и
- в) получаемым на этой основе множеством объектов.

При этом *признак* определяется как организованная совокупность атрибутов, составляющая предикат суждения, а *объект* – как организованная совокупность признаков, составляющая содержание понятия.

В основе метасистемной логики исследования лежит *логика классов*, основывающаяся на суждении и понятии (табл. 1). Иногда она сужается до теории множеств. При этом простые признаки комбинируются в сложные посредством операций пересечения, объединения и дополнения, порождая классы объектов. Соответственно типологию можно переопределить как множество признаков с заданным на нем множеством правил логики классов и получаемым на этой основе множеством объектов.

*Справка.* Типология – метод научного познания, в основе которого лежит расчленение систем объектов и их группировка с помощью обобщенной, идеализированной модели или типа [19, с.685].

*Типологизация* (греч. *tipos* – отпечаток, форма, образец и *logos* – слово, учение) – метод научного познания, направленный на разбиение некоторой изучаемой совокупности объектов на обладающие определенными свойствами упорядоченные и систематизированные группы с помощью идеализированной модели или типа (идеального или конструктивного). В основе типологизации



лежит понятие о нечетких множествах, т.е. множествах, не имеющих четких границ, когда переход от принадлежности элементов множеству к непринадлежности их множеству происходит постепенно, не резко, т.е. элементы некоторой предметной области относятся к ней лишь с известной степенью принадлежности [10, с.715].

*Систематика* (от греч. – упорядоченный, относящийся к системе) – *раздел науки (в частности, ботаники, зоологии), относящийся к классификации изучаемых объектов*; под систематикой можно понимать также этап в научном познании, связанный с разработкой методов и форм упорядочения элементов структурные системы. Систематика, рассматриваемая в историко-познавательном плане, представляет следующую после классификации ступень развития методологической мысли. Главная задача систематики – синтетическая: найти общие основы и формы систематизации элементов в целостные структурные системы [23, с.22].

Строго научная систематика возможна только при сведении до минимума числа учитываемых признаков, что единодушно отвергается всеми таксономическими школами. Поэтому попытки превратить систематику в уважаемую науку будут предприниматься всегда, но вряд ли наступит время, когда они увенчаются полным успехом [17, с. 341].

Задача автора состоит не только в ответе на вопрос, что представляет собой философский и метатеоретический анализ научного знания, но и в ответе на вопрос, какими методами тот и другой анализы проводятся [12, с.3].

*Логика классов – раздел математической логики, соответствующий узкому исчислению одноместных предикатов, которые заменяются объемами, классами.* Логике классов соответствует и силлогистика Аристотеля. Иногда логика классов рассматривается как формализованная теория множеств, в других случаях – как расширение логики высказываний. Если в логике высказываний отвлекаются от связей между субъектом и предикатом высказывания, то в логике классов эти связи учитываются. В число классов в логике классов включается и пустой класс, содержащий нулевое множество элементов, и универсальный класс, включающий все объекты рассматриваемой области. С классами можно производить операции пересечения, объединения и дополнения [2, с. 90].

Вкратце суть этой идеи заключается в том, что использование многих важнейших понятий включает в себя так называемые дескриптивную компоненту и недескриптивную, или модальную, компоненту. Различие этих компонент можно охарактеризовать следующим образом: зачастую способ использования того или иного понятия можно проанализировать, констатируя вначале, что с помощью этого понятия описывается одно или несколько возможных положений дел (возможных направлений развития событий), а затем нечто высказать по этому поводу [25, с.38].

В научном исследовании метасистемного уровня могут рассматриваться следующие виды исследований, упорядоченные в табл. 3 от простого к сложному:

*Вид 2-1.* Коррекция заданных или создание новых объектов (для заданных признаков и правил логики классов).

*Вид 2-2.* Коррекция заданных или создание новых правил логики классов (для заданных признаков и объектов).

*Вид 2-3.* Коррекция заданных или создание новых признаков (для заданных правил логики классов и объектов).

*Вид 2-4.* Коррекция заданных или создание новых правил логики классов и объектов (для заданных признаков).

*Вид 2-5.* Коррекция заданных или создание новых признаков и объектов (для заданных правил логики классов).

*Вид 2-6.* Коррекция заданных или создание новых признаков и правил логики классов (для заданных объектов).

*Вид 2-7.* Коррекция заданных или создание новых признаков, правил логики классов и объектов.

Таким образом, метасистемная логика исследования, т.е. логика исследования метасистемного уровня, есть типология, которую и изучает исследователь. Это может быть типология философская, математическая, психологическая и т.д. Очевидно, что нет ни одной науки, которая не имела бы типологического аппарата, а значит, и существование исследований такого рода не вызывает сомнений.

### 2.2.3. Система

Заменяя в общем определении логики исследования термин «постулат» на термин «объект», а термин «вывод» на термин «отношение», получаем определение общесистемной логики исследования, или системы.

Системой называется:

- а) множество объектов
- б) с заданным на нем множеством правил их сочетания и
- в) получаемым на этой основе множеством отношений.

При этом *объект* определяется как организованная совокупность признаков, составляющая содержание понятия, а *отношение* – как организованная совокупность объектов, составляющая структуру представления.

В основе общесистемной логики исследования лежит *логика существования*, основывающаяся на понятии и представлении (табл. 1) и образующая целое направление в математической логике. Соответственно систему можно переопределить как множество объектов с заданным на нем множеством правил логики существования и получаемым на этой основе множеством отношений.

*Справка.* Системный подход – направление в методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит понимание объектов как систем. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину [2, с. 172].

*Система* (от греч. – целое, составленное из частей; соединение) – множество элементов с отношениями и связями между ними, образующее определенную целостность [23, с. 18].



В настоящее время существует целый ряд отраслей знания, интересующихся системами. Некоторые из них даже старше, другие – моложе кибернетики. Так, примерно на десять лет старше кибернетики семиотика – наука о знаковых системах. Существует теория систем открытых, стохастических, антагонистических и др. Говорят о необходимости создания теории больших систем. И, наконец – здесь больше всего споров – ставится задача создания общей теории систем. Все это свидетельствует о том, что исследование различного рода классов систем с целью выявления их общих структур, создания о них общей теории является характерной чертой современного этапа развития науки. Поэтому понятие системы становится одним из наиболее популярных [16, с.4–5].

Под логикой существования в данной работе понимается ряд исследований по применению математической логики к анализу и экспликации понятия существования. Эти исследования могут быть подразделены на несколько этапов. Первый связан с теорией дескрипций Б. Рассела и критерием онтологического допущения В. Куайна. Второй этап является реакцией на методы Рассела и Куайна и представлен несколькими направлениями, называемыми в совокупности свободной от экзистенциальных предположений логикой. Третий этап связан с появлением интенциональных теорий и реконструкцией весьма утонченных концепций существования [26, с.3].

*Логика изменения – раздел современной логики, занимающийся исследованием логических связей высказываний об изменении и становлении материальных или идеальных объектов.* Логика изменения относится к логике неклассической; ее задача – построение искусственных (формализованных) языков, способных сделать более ясными и точными рассуждения об изменении объекта – переходе его от одного состояния к другому, о становлении объекта, его формировании. В логике изменения ничего не говорится о конкретных характеристиках изменения и становления. Она только предоставляет совершенный с точки зрения синтаксиса и семантики язык, позволяющий дать строгие утверждения об изменении объекта, вскрыть основания и следствия этих утверждений, выявить их возможные и невозможные комбинации. Разработка логики изменения идет по двум направлениям: построение специальных логик изменения и истолкование определенных систем логики времени как логических описаний изменений. При первом подходе обычно дается «одномоментная» характеристика изменяющегося объекта, при втором изменение рассматривается как отношение между двумя последовательными состояниями объекта. К первому направлению относится, в частности, логика направленности. Язык логики направленности богаче, чем язык логики классической: он включает не только термины «существует» и «не существует», но также термины «возникает», «исчезает», «уже есть», «еще есть», «уже нет», «еще нет» и т.п. С помощью этих терминов формулируются законы логики направленности [2, с. 88–89].

*Логика времени, или: Временная логика, – раздел современной модальной логики, изучающий логические связи временных утверждений, т.е. утверждений, в которых временной параметр включается в логическую форму.* Задачей логики времени является построение искусственных (формализованных) языков,

способных сделать более ясными и точными, а следовательно, и более плодотворными рассуждения о предметах и явлениях, существующих во времени. Логика времени представляет собой множество логических систем (логик), распадающихся на А-логику и В-логику времени. Первая ориентирована на временной ряд «прошлое – настоящее – будущее», вторая – на временной ряд «раньше – одновременно – позже». Эти ряды несводимы друг к другу. Они независимы в широких пределах и представляют собой две точки зрения на мир, два способа описания одних и тех же вещей и событий, дополняющие друг друга. Первый ряд употребляется по преимуществу в гуманитарных науках, второй – в естественных. Можно сказать, что первые понятия служат для описания становления мира, вторые – для описания его бытия. Поскольку временные ряды несводимы друг к другу, возникает вопрос, не является ли один из них более фундаментальным [2, с. 85–87].

В настоящей работе рассматривается совокупность вопросов, относящихся к основаниям временной логики. Названная ветвь современной неклассической логики представляет собой логическую теорию суждений, выражаемых посредством предложений, у которых истинностные значения могут изменяться с течением времени [3, с. 3].

Возвращаясь к введенной нами аксиоматике, обнаруживаем, что любые уровневые отношения, составляющие основу структуры системы, могут быть представлены в виде отношений испускания и поглощения между элементами трех уровней: а) рассматриваемого, б) вышестоящего, и в) нижележащего. При этом однако исчезает статичность уровневых отношений. Это выражается в том, что как прямая, так и опосредованная зависимость одного элемента рассматриваемого уровня от любого другого определяется числом испущенных и поглощенных элементов нижележащего уровня [6, с.221].

Объект, являясь частью действительности, выделенной заданным сочетанием признаков, является классом, который может быть пустым, т.е. потенциальным, или непустым, т.е. реальным, имеющим онтологическое наполнение. С метасистемной точки зрения он, являясь следствием типологии, гносеологичен, а с общесистемной точки зрения, являясь частью системы, – онтологичен. Отношения, в которые он вступает с другими объектами, определяются его признаками.

В научном исследовании общесистемного уровня могут рассматриваться следующие виды исследований, упорядоченные в табл. 3 от простого к сложному:

*Вид 3-1.* Коррекция заданных или создание новых отношений (для заданных объектов и правил логики существования).

*Вид 3-2.* Коррекция заданных или создание новых правил логики существования (для заданных объектов и отношений).

*Вид 3-3.* Коррекция заданных или создание новых объектов (для заданных правил логики существования и отношений).

*Вид 3-4.* Коррекция заданных или создание новых правил логики существования и отношений (для заданных объектов).

*Вид 3-5.* Коррекция заданных или создание новых объектов и отношений (для заданных правил логики существования).

*Вид 3-6.* Коррекция заданных или создание новых объектов и правил логики существования (для заданных отношений).

*Вид 3-7.* Коррекция заданных или создание новых объектов, правил логики существования и отношений.

Таким образом, общесистемная логика исследования, т.е. логика исследования общесистемного уровня, есть система, которую и изучает исследователь. Это может быть система философская, математическая, социологическая, психологическая, биологическая, физическая, химическая и т.д. Очевидно, что нет ни одной науки, которая не имела бы системного аппарата, а значит, и существование исследований такого рода не вызывает сомнений.

#### 2.2.4. Модель

Заменяя в общем определении логики исследования термин «постулат» на термин «отношение», а термин «вывод» на термин «связь», получаем определение теоретической логики исследования, или модели.

Моделью называется:

- а) множество отношений
- б) с заданным на нем множеством правил их сочетания и
- в) получаемым на этой основе множеством связей.

При этом *отношение* определяется как организованная совокупность объектов, составляющая структуру представления, а *связь* – как организованная совокупность отношений, составляющая объект отражения.

В основе теоретической логики исследования лежит *логика отношений*, основывающаяся на представлении и отражении (табл. 1). Соответственно модель можно переопределить как множество отношений с заданным на нем множеством правил логики отношений и получаемым на этой основе множеством связей.

*Справка.* *Отношение* – необходимый момент взаимосвязи всех явлений, обусловленный материальным единством мира. Отношения вещей так же объективны, как и сами вещи. Вещи не существуют вне отношения, последнее всегда есть отношение вещей. Существование всякой вещи, ее специфические особенности и свойства, ее развитие зависят от всей совокупности ее отношения к другим вещам объективного мира. Сами свойства, необходимо присущие тому или иному процессу или вещи, проявляются только в их отношении к другим вещам и процессам [18, с. 300].

Отношение (в логике) отождествляется с многоместным предикатом. Предикаты подразделяются на одноместные, соответствующие свойствам предметов, и многоместные (двухместные, трехместные и вообще  $n$ -местные, где  $n > 2$ ), соответствующие отношению. При этом предикаты записываются в виде пропозициональных функций [2, с. 137].

*Модель* (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) – а) в самом широком смысле – любой мысленный или знаковый образ моделируемого объекта (*оригинала*). К их числу относятся гносеологические образы (воспроизведение, отображение исследуемого объекта или системы объектов в виде научных

описаний, теорій, формул, систем уравнений и т.п.), схемы, чертежи, графики, планы, карты и т.д.; б) *специально создаваемый или специально подбираемый объект, воспроизводящий характеристики изучаемого объекта* [2, с.112].

*Теория* (греч. – рассматриваю, исследую) – *форма достоверного научного знания о некоторой совокупности объектов, представляющая собой систему взаимосвязанных утверждений и доказательств и содержащая методы объяснения и предсказания явлений данной предметной области* [23, с.205].

Чтобы дифференцировать понятия теории и модели, возьмем два критерия. Первый – системность: это свойство присуще скорее модели, чем теории, которая представляется более описательной, нежели структурной. Второй – эмпиричность: это свойство присуще скорее теории, чем модели, ибо понятие модели ассоциируется с умозрительностью, оторванностью от эмпирики [5, с.159].

В этой связи необходимо обратить внимание на логические исследования мышления, в которых разрабатываются идеи и методы формализации рассуждений. С помощью получаемых здесь результатов решаются задачи замены эвристических (неточных) способов задания процессов мышления алгоритмическими [8, с.11].

Логика отношений – раздел логики, изучающий свойства высказываний об отношениях между объектами различной природы. Элементарными высказываниями об отношениях являются высказывания вида  $akb$ , т.е. объект  $a$  находится в отношении  $k$  к объекту  $b$ . В зависимости от числа объектов, связанных тем или иным отношением, различают двухместные, или бинарные, отношения, трехместные, или тернарные, отношения. Особое значение имеют бинарные отношения, посредством которых определяют такие важнейшие понятия логики и математики, как «функция» и «операция». Вводя для бинарных отношений теоретико-множественные операции объединения (суммы), пересечения (произведения) и дополнения, получают алгебру отношений, роль единицы в которой играют отношения эквивалентности (равенства, тождества [2, с. 92].

В научном исследовании теоретического уровня могут рассматриваться следующие виды исследований, упорядоченные в табл. 3 от простого к сложному:

*Вид 4-1.* Коррекция заданных или создание новых связей (для заданных отношений и правил логики отношений).

*Вид 4-2.* Коррекция заданных или создание новых правил логики отношений (для заданных отношений и связей).

*Вид 4-3.* Коррекция заданных или создание новых отношений (для заданных правил логики отношений и связей).

*Вид 4-4.* Коррекция заданных или создание новых правил логики отношений и связей (для заданных отношений).

*Вид 4-5.* Коррекция заданных или создание новых отношений и связей (для заданных правил логики отношений).

*Вид 4-6.* Коррекция заданных или создание новых отношений и правил логики отношений (для заданных связей).

*Вид 4-7.* Коррекция заданных или создание новых отношений, правил логики отношений и связей.

Таким образом, теоретическая логика исследования, т.е. логика исследования теоретического уровня, есть модель, которую и изучает исследователь. Это может быть модель философская, математическая, социологическая, психологическая, биологическая, физическая, химическая и т.д. Очевидно, что нет ни одной науки, которая не имела бы модельного аппарата, а значит, и существование исследований такого рода не вызывает сомнений.

#### 2.2.5. Феномен

Заменяя в общем определении логики исследования термин «постулат» на термин «связь», а термин «вывод» на термин «зависимость», получаем определение эмпирической логики исследования, или феномена.

Феноменом называется:

- а) множество связей
- б) с заданным на нем множеством правил их сочетания и
- в) получаемым на этой основе множеством зависимостей.

При этом *связь* определяется как организованная совокупность отношений, составляющая объект отражения, а *зависимость* – как организованная совокупность связей, составляющая цель действия.

В основе эмпирической логики исследования лежит *логика событий*, основывающаяся на отражении и действии (табл. 1). Соответственно феномен можно переопределить как множество связей с заданным на нем множеством правил логики событий и получаемым на этой основе множеством зависимостей.

*Справка.* Феномен (греч. *phainomenon* – являющееся) – понятие, означающее явление, данное нам в опыте, постигаемое при помощи чувств [18, с. 431].

*Опыт* – компонент познавательной деятельности, посредством которого обеспечивается непосредственная связь системы знания с познаваемым объектом [22, с.159]. Опыт – основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности [10, с. 462].

Вероятностная логика – логика, оперирующая высказываниями, принимающими, помимо значений истины и лжи, промежуточные значения, которые представляют собой вероятности истинности высказываний, степень их правдоподобия, степени их подтверждения. Строящийся при этом логический аппарат применяется для выработки приближенных оценок вероятности (правдоподобия, степени подтверждения) гипотез. Вероятностная логика есть одновременно и логика принятия наиболее подтвержденных гипотез. Она используется при логическом обосновании статистики [2, с. 22]).

Построение гносеологии как эмпирической науки предполагает развитие динамических инженерно-конструкторских представлений о познании. Для этого недостаточно простого набора гносеологических категорий. Мы должны иметь «конструктор», в рамках которого можно получать, теоретически строить различные гносеологические явления [13, с.13].



В научном исследовании эмпирического уровня могут рассматриваться следующие виды исследований, упорядоченные в табл. 3 от простого к сложному:

*Вид 5-1.* Коррекция заданных или создание новых зависимостей (для заданных связей и правил логики событий).

*Вид 5-2.* Коррекция заданных или создание новых правил логики событий (для заданных связей и зависимостей).

*Вид 5-3.* Коррекция заданных или создание новых связей (для заданных правил логики событий и зависимостей).

*Вид 5-4.* Коррекция заданных или создание новых правил логики событий и зависимостей (для заданных связей).

*Вид 5-5.* Коррекция заданных или создание новых связей и зависимостей (для заданных правил логики событий).

*Вид 5-6.* Коррекция заданных или создание новых связей и правил логики событий (для заданных зависимостей).

*Вид 5-7.* Коррекция заданных или создание новых связей, правил логики событий и зависимостей.

Таким образом, эмпирическая логика исследования, т.е. логика исследования эмпирического уровня, есть феномен, который и изучает исследователь. Это может быть феномен социологический, психологический, биологический, физический, химический и т.д. Очевидно, что нет ни одной науки, которая не имела бы феноменологического аппарата, а значит, и существование исследований такого рода не вызывает сомнений.

#### 2.2.6. Метод

Заменяя в общем определении логики исследования термин «постулат» на термин «зависимость», а термин «вывод» на термин «воздействие», получаем определение методической логики исследования, или метода.

Методом называется:

- а) множество зависимостей
- б) с заданным на нем множеством правил их сочетания и
- в) получаемым на этой основе множеством воздействий.

При этом *зависимость* определяется как организованная совокупность связей, составляющая цель действия, а *воздействие* – как организованная совокупность зависимостей, составляющая метод влияния.

В основе методической логики исследования лежит *логика причинности*, основывающаяся на действии и влиянии (табл. 1). Соответственно метод можно переопределить как множество зависимостей с заданным на нем множеством правил логики причинности и получаемым на этой основе множеством воздействий.

*Справка.* Метод (от греч. – путь исследования, познания, теория, учение) – форма практического или теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта; система регулятивных принципов преобразующей, практической или познавательной, теоретической деятельности [21, с. 409]. Метод – совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности [19, с. 364].

*Логика причинности – раздел современной логики, занимающийся исследованием структуры и логических отношений высказываний о причинных связях явлений (каузальных высказываний).* Понятие причинности является одним из центральных как в науке, так и в философии науки. Причинная связь не является логическим отношением. Но то, что причинность несводима к логике, не означает, что проблема причинности не имеет никакого логического содержания и не может быть проанализирована с помощью логики. Задача логического анализа причинности заключается в систематизации тех правильных схем рассуждений, посылок или заключениями которых служат каузальные высказывания. В этом плане логика причинности ничем не отличается от логики времени или логики знания, целью которых является построение искусственных (формализованных) языков, позволяющих с большей ясностью и эффективностью и рассуждать о времени или знании [2, с. 158].

В научном исследовании методического уровня могут рассматриваться следующие виды исследований, упорядоченные в табл. 3 от простого к сложному:

*Вид 6-1.* Коррекция заданных или создание новых воздействий (для заданных зависимостей и правил логики причинности).

*Вид 6-2.* Коррекция заданных или создание новых правил логики причинности (для заданных зависимостей и воздействий).

*Вид 6-3.* Коррекция заданных или создание новых зависимостей (для заданных правил логики причинности и воздействий).

*Вид 6-4.* Коррекция заданных или создание новых правил логики причинности и воздействий (для заданных зависимостей).

*Вид 6-5.* Коррекция заданных или создание новых зависимостей и воздействий (для заданных правил логики причинности).

*Вид 6-6.* Коррекция заданных или создание новых зависимостей и правил логики причинности (для заданных воздействий).

*Вид 6-7.* Коррекция заданных или создание новых зависимостей, правил логики причинности и воздействий.

Таким образом, методическая логика исследования, т.е. логика исследования методического уровня, есть метод, который и изучает исследователь. Это может быть метод социологический, психологический, биологический, физический, химический и т.д. Очевидно, что нет ни одной науки, которая не имела бы методического аппарата, а значит, и существование исследований такого рода не вызывает сомнений.

#### *2.2.7. Технология*

Заменяя в общем определении логики исследования термин «постулат» на термин «воздействие», а термин «вывод» на термин «процесс», получаем определение практической логики исследования, или технологии.

Технологией называется:

- а) множество воздействий
- б) с заданным на нем множеством правил их сочетания и
- в) получаемым на этой основе множеством процессов.

При этом *воздействие* определяется как организованная совокупность зависимостей, составляющая метод влияния, а *процесс* – как организованная совокупность воздействий, составляющая технологию производства.

В основе практической логики исследования лежит *логика оценок*, основывающаяся на влиянии и производстве (табл. 1). Соответственно технологию можно переопределить как множество воздействий с заданным на нем множеством правил логики оценок и получаемым на этой основе множеством процессов.

*Справка. Технология – совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства [11, с. 786].*

*Техника (от греч. – искусство, мастерство, умение) – система искусственных органов деятельности общества, развивающаяся посредством исторического процесса опредмечивания в природном материале трудовых функций, навыков, опыта и знаний, путем познания и использования сил и закономерностей природы [23, с. 227].*

*Логика оценок – раздел логики, изучающий логическую структуру и логические связи оценочных высказываний.* Логика оценок, являющаяся ветвью модальной логики, складывается из логики абсолютных оценок, формулируемых обычно с помощью понятий «хорошо», «плохо» и «(оценочно) безразлично», и логики сравнительных оценок, в которых используются понятия «лучше», «хуже» и «равноценно». Сравнительные оценки называются также предпочтениями, а их логика – логикой предпочтений. Нормы – это частный случай оценок, а именно групповые оценки, поддержанные угрозой наказания. Нормативные понятия «обязательно», «разрешено» и «запрещено» определены в терминах абсолютных оценочных понятий. Нормативное высказывание является сокращенной формулировкой оценочного высказывания. Идеи и аппарат логики оценок нашли интересные приложения в целом ряде областей, и прежде всего в политической экономии, в лингвистике, в исследовании морали, права, в философском анализе ценностей [2, с. 139–140].

В научном исследовании практического уровня могут рассматриваться следующие виды исследований, упорядоченные в табл. 3 от простого к сложному:

*Вид 7-1.* Коррекция заданных или создание новых процессов (для заданных воздействий и правил логики оценок).

*Вид 7-2.* Коррекция заданных или создание новых правил логики оценок (для заданных воздействий и процессов).

*Вид 7-3.* Коррекция заданных или создание новых воздействий (для заданных правил логики оценок и процессов).

*Вид 7-4.* Коррекция заданных или создание новых правил логики оценок и процессов (для заданных воздействий).

*Вид 7-5.* Коррекция заданных или создание новых воздействий и процессов (для заданных правил логики оценок).

*Вид 7-6.* Коррекция заданных или создание новых воздействий и правил логики оценок (для заданных процессов).

*Вид 7-7. Коррекция заданных или создание новых воздействий, правил логики оценок и процессов.*

Таким образом, практическая логика исследования, т.е. логика исследования практического уровня, есть технология, которую и изучает исследователь. Это может быть технология социологическая, психологическая, биологическая, физическая, химическая и т.д. Очевидно, что нет ни одной науки, которая не имела бы практического аппарата, а значит, и существование исследований такого рода не вызывает сомнений.

**Заключение.** Итак, суммируем все вышесказанное.

1. Объект исследования есть выделяемая в акте познания *часть действительности* любого происхождения, имеющая свою специфику.

2. Тип исследования есть выбираемый в акте познания *способ изучения* объекта исследования, определяемый критерием истины.

3. Вид исследования есть задаваемая в акте познания *часть логики* исследования, определяемой его типом.

4. Предмет исследования есть полагаемое в акте познания *конкретное содержание* исследования, определяемое его типом и видом.

5. В зависимости от типа исследования выделяются следующие логики:

*концепция*

*типология*

*система*

*модель*

*феномен*

*метод*

*технология*

6. В зависимости от вида исследования в каждой логике изучаются:

*выводы*

*правила*

*постулаты*

*правила+выводы*

*постулаты+выводы*

*постулаты+выводы*

*постулаты+правила*

*постулаты+правила+выводы .*

Дальнейший путь изложения предполагает переход к анализу методики исследования, содержащей описание общих принципов и конкретных процедур проведения исследования с дифференциацией их по типам и видам.

### **Список использованной литературы**

1. Белнап, Н., Стил, Т. Логика вопросов и ответов. Москва: Прогресс, 1981.
2. Горский, Д. П., Ивин, А. А., Никифоров, А. Л. Краткий словарь по логике; под ред. Д. П. Горского. Москва: Просвещение, 1991.
3. Караваев, Э. Ф. Основания временной логики. Ленинград: ЛГУ, 1983.

4. Карандашев, Ю. Н. Природа научного знания. *Атэстацыя: ВАК Беларусі*, 1999. № 4.
5. Карандашев, Ю. Н. Психология развития: Часть первая: Введение: учеб. пособ. Минск, 1997.
6. Карандашев, Ю. Н. Психология развития: Часть вторая: Общая теория систем: учеб. пособ. Минск, 1997.
7. Карандашев, Ю. Н. Природа научного знания. *Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сборник научных трудов: Вып. 2.* Минск, 2000.
8. Ладенко, И. С. Интеллектуальные системы и логика. Новосибирск: Наука, 1973.
9. Неклассическая логика. Москва: Наука, 1970.
10. Новейший философский словарь; сост. А. А. Грицанов. Минск: В.М.Скакун, 1998.
11. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Москва: АЗЪ, 1996.
12. Петров, Ю. А. Методологические вопросы анализа научного знания. Москва: Высшая школа, 1977.
13. Розов, М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. Новосибирск: Наука, 1977.
14. Рузавин, Г. И. Логическая структура научных теорий. *Методы логического анализа.* Москва: Наука, 1977. С.3–17.
15. Светлов, В. А. Практическая логика. Санкт-Петербург: РХГИ, 1995.
16. Системный анализ и научное знание. Москва: Наука, 1978.
17. Тимонин, А. К. Возможна ли номотетическая систематика? *Журнал общей биологии.* Т.59. № 4. С.341–361.
18. Философский словарь; под ред. М. М. Розенталя. Москва: Политическая литература, 1972.
19. Философский энциклопедический словарь. Москва: Сов. Энциклопедия, 1983.
20. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА-М, 1997.
21. Философская энциклопедия: Том 3. Москва: Советская энциклопедия, 1964.
22. Философская энциклопедия: Том 4. Москва: Советская энциклопедия, 1967.
23. Философская энциклопедия: Том 5. Москва: Советская энциклопедия, 1970.
24. Формальная логика. Ленинград: ЛГУ, 1977.
25. Хинтиikka, Я. Логико-эпистемологические исследования: Сборник избранных статей. Москва: Прогресс, 1980.
26. Целищев, В. В. Логика существования. Новосибирск: Наука, 1976.
27. Шенфилд, Дж. Математическая логика. Москва: Наука, 1975.



**Психологічний аспект проблеми пізнавальної активності як риси особистості**

**Анотація.** У статті обґрунтовується психологічний аспект пізнавальної активності як риси особистості, подана характеристика компонентного змісту її структури (пізнавальна самостійність, ініціативність, допитливість, пізнавальний інтерес), розкривається сутність динамічності пізнавальної активності та рівні її прояву. Робиться спроба створення цілісної психологічної моделі феномену пізнавальної активності як особистісної риси. Акцентовано увагу на виявленні оптимальних умов формування пізнавальної активності як суб'єктивної властивості особистості.

**Ключові слова:** навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, активність, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність, ініціативність, допитливість, пізнавальний інтерес.

**Е.Л.Пинская Психологический аспект проблемы познавательной активности как черты личности.**

**Аннотация.** В статье обосновывается психологический аспект познавательной активности как черты личности, представлена характеристика компонентного содержания ее структуры (познавательная самостоятельность, инициативность, любознательность, познавательный интерес), раскрывается сущность динамичности познавательной активности. и уровни ее проявления. Делается попытка создания целостной психологической модели феномену познавательной активности как личностной черты. Акцентируется внимание на выявление оптимальных условий формирования познавательной активности как субъективного свойства личности.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, познавательная деятельность, активность, познавательная активность, познавательная самостоятельность, инициативность, любознательность, познавательный интерес.

**O. Pinska. Psychological aspect of the problem of cognitive activity as a personality trait**

**Abstract.** The article substantiates the psychological aspect of cognitive activity as personality traits, presents the characteristic of the component content of its structure (cognitive independence, initiative, curiosity, cognitive interest), and reveals the essence of the dynamism of cognitive activity and levels of its manifestation. An attempt is made to create a holistic psychological model of the phenomenon of cognitive activity as a personality trait. Attention is focused on identifying the optimal conditions for the formation of cognitive activity as a subjective personality trait.

**Keywords:** educational activity, cognitive activity, activity, cognitive activity, cognitive independence, initiative, cognitive interest.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України до європейського освітнього простору потребує реформування системи вищої освіти в аспекті переходу від інформативно-описового навчання, яке недостатньо спрямоване на формування у студентів потреби в активній пізнавальній діяльності до навчання, яке здатне забезпечити суб'єктивну позицію студента в навчальному процесі, яка виявляється лише з появою внутрішньої потреби в знаннях, відповідних уміннях і покликана передбачати його особистісний розвиток. Стає очевидним, що в навчальному процесі акценти з боку викладача повинні ставитися не стільки на засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок, скільки на процесі пізнання, ефективність якого повністю залежить від пізнавальної активності самого студента як суб'єкта навчальної діяльності. Без включення у навчальну діяльність пізнавальної активності студент не зможе самореалізуватися у сфері майбутньої професійної праці.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Феномен пізнавальної активності є складним і багатоаспектним. Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема пізнавальної активності знайшла своє певне відображення в психологічних і педагогічних дослідженнях. Окремі аспекти пізнавальної активності в процесі навчання відображені у наукових працях О. Коберника, В. Лозової, О. Жорника, Т.Шамової та ін.).

Вагомий внесок у розробку означеної проблеми внесли сучасні вітчизняні науковці, які безпосередньо досліджували проблему пізнавальної активності студентів у навчальному процесі вищої школи, зокрема: П.Лузан (теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів), Т. Алексеєнко (формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання), В.Ковальчук (стимулювання учіння студентів в умовах модульної організації навчання), А.Кошелев (навчання студентів творчій пізнавальній діяльності), О.Любашенко (стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів університетів) та ін. Окремі аспекти пізнавальної активності як психологічного феномену були в центрі уваги Л. Божович, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та ін.

Проте, проблема психологічного аспекту пізнавальної активності як риси особистості студента є недостатньо дослідженою, що визначає її актуальність.

**Мета статті:** обґрунтувати психологічний аспект пізнавальної активності як риси особистості, охарактеризувати компонентний зміст її структури, розкрити сутність динамічності пізнавальної активності та рівні її прояву.

**Виклад основного матеріалу.** Формування пізнавальної активності студентів відбувається в процесі навчання. Навчання як педагогічна категорія являє собою цілісний двосторонній процес діяльності викладача (навчальна діяльність) і пізнавальної діяльності студента (інакше виражена терміном «учіння»), спрямований на досягнення навчально-виховних завдань. Навчальна діяльність розглядається в психолого-педагогічній літературі як: «сукупність послідовних взаємозалежних дій учителя та учнів, спрямованих на засвоєння системи знань, умінь і навичок» [5, с.131] і являє собою процес управління зовнішньою (стимулювання – дії, які викликають певну відповідну активність) і

внутрішньою (дії, які спрямовують активність на досягнення заздалегідь поставленої мети) активністю учнів, у результаті якої формуються знання, навички й уміння [6, с.27].

Пізнавальна діяльність як різновид наукового пізнання являє собою специфічну діяльність, у якій відбувається формування психічних новоутворень через привласнення індивідом суспільно-історичного досвіду. Як складний процес, що вимагає від людини значних затрат розумових сил і напруження, пізнавальна діяльність завжди здійснюється на основі мислення, яке виступає її основною формою, способом, психологічним механізмом (С.Л.Рутінштейн).

У зв'язку з цим, як зазначає Г.Щукіна, оволодіння знаннями, їх переосмислення неможливе без активної роботи думки, багатьох операцій розуму (порівняння, систематизація, конкретизація, аналіз, узагальнення та ін..). Поряд з цим, зауважує автор, пізнавальна діяльність, здійснюючись з метою засвоєння знань, умінь, інтелектуальних навичок суб'єкта учіння, має місце і у психічних процесах сприйняття, пам'яті, уяви і у вольових якостях особистості (управління увагою, регуляція почуттів тощо), що сприяє загальному розвитку і формуванню особистості [16].

У пізнавальній діяльності важливу роль відіграє внутрішня активна позиція студента – позиція суб'єкта пізнавальної діяльності, що потребує з'ясування сутності понять «активність» та «пізнавальна активність». Як: «здатність живих істот виробляти спонтанні рухи і змінюватися під впливом зовнішніх і внутрішніх стимулів – подразників» розуміє активність О. Леонтьєв [9, с. 65]; «здібність людини здійснювати суспільно-значимі перетворення у світі на основі присвоєння багатства матеріальної і духовної культури, яка проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні [8, с.11].

В. Лозова зауважуючи, що визначальним показником активності особистості є її відношення до діяльності, визначає активність як рису особистості, «котра знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів» [10, с. 15]. і «передбачає певний психічний стан суб'єкта, що виникає на основі потреб, мотивів, які сприяють визначенню мети» [10, с.19]. Згідно О. Сергєєнкової, активність особистості є умовою і результатом психічного розвитку індивіда, що виявляється в його діяльності [14, с. 115]

Отже, категорія «активність» у наукових працях трактується і як діяльність, і як результат діяльності, і як риса особистості, і як певний психічний стан. Проявляється активність у здатності змінювати оточуючу дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей і знаходить прояв в енергійній, ініціативній діяльності.

У зв'язку з цим, діяльність можна вважати узагальненою характеристикою активності людини. Але, не зважаючи на те, що поняття ««діяльність» і «активність» знаходяться у діалектичному взаємозв'язку, кожне з них не вичерпує сутності іншого. За Г.Щукіною, діяльність являє собою єдність об'єктно-суб'єктних властивостей, а активність – належить людині взагалі, і в

більшій мірі – суб'єкту діяльності. [16, с.18]. Розглядаючи активність як характеристику діяльності, В. Коган наголошує: «Поняття «активність» не тотожне поняттю «діяльність» і виступає як самостійна, окрема категорія, що відбиває кількісно-якісний бік діяльності особистості» [7, с. 27]. Як приналежність суб'єкта, активність впливає на процес цілепокладання, на усвідомлення мотивації, на способи діяльності.

Видом активності особистості є пізнавальна активність, яка як ціннісне, складне особистісне утворення, суттєво впливає на продуктивність пізнавальної діяльності студентів. Слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі поняття «пізнавальна активність» трактується не однозначно. Так, М. Махмутов розглядає пізнавальну активність як «виявлення в навчальному процесі вольової, емоційної, інтелектуальної сторін особистості [12, с.56]., Т. Шамова – як розумову діяльність, спрямовану на досягнення певного пізнавального результату [15, с.78]. «Як риса особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, а також в її якості» трактується пізнавальна активність в енциклопедії освіти [4, с.678]. За визначенням Т.Алексеєнко пізнавальна активність являє собою складну систему властивостей суб'єкта, що інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього прояву пізнавальної діяльності: «...пізнавальна самостійність, пізнавальна ініціативність, а також повнота і мобільність знань, умінь і навичок у сфері реалізації цієї активності» [1, с.128].

В дослідженнях Т. Алексеєнко, В. Манька, М. Махмутова, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін. наголошується, що поняття «пізнавальна активність» як складна інтегративна характеристика особистості корелює з такими поняттями як «самостійність», «пізнавальна ініціативність», «допитливість», «пізнавальний інтерес», які є компонентами її структури.

Так, Т. Алексеєнко відзначає, що активність пізнання неодмінно передбачає ту чи іншу ступінь самостійності думки, а тому характеристика активності буде неповною без установлення її взаємозв'язку із самостійністю особистості у процесі пізнання. Саме тому «...усебічної активності не можна досягти без розвитку пізнавальної самостійності», оскільки вона забезпечує здатність і готовність особистості до діяльності в умовах відсутності безпосереднього та постійного керівництва і визначається вміннями студентів свідомо планувати, організовувати, контролювати, корегувати свою пізнавальну активність, оцінювати й передбачати результати своєї праці у відповідності до поставленої мети. [1, с.14-17].

Розкриваючи зміст пізнавальної самостійності, М. Махмутов зазначає, що вона ґрунтується на інтелектуальних здібностях особистості, на її вміннях, що дозволяють самостійно навчатися й здобувати нові знання з різних джерел інформації та удосконалювати навички та вміння застосовувати їх в практичній діяльності для вирішення будь-яких життєвих ситуацій. Ці якості студента

обумовлюються наявністю у нього високого рівня пізнавальної потреби і інтересу до знань, наявністю мотивів навчання [12, с. 18].

У зв'язку з цим, самостійність, як зауважує Л. Арістова, може й повинна бути супутньою процесу активізації пізнання, а активність учіння повинна передбачати самостійність учнів у формуванні проблем і визначенні способів їх розв'язання, тобто мати продуктивний характер [2, с.39- 40].

Таким чином, пізнавальну активність необхідно розглядати більше як ставлення до змісту й процесу пізнання, а самостійність – як реалізацію цього ставлення в дії, котра без активності не може бути здійснена.

Специфічними формами пізнавальної активності, які забезпечують варіативність пізнавальних дій є ініціативність і допитливість особистості. В. Манько розглядає пізнавальну ініціативність як інтегративну якість особистості, що виявляється в мотиваційній готовності й інтелектуальних здібностях особистості до пошуків шляхів теоретичного та практичного оволодіння знаннями, у постановці за власним бажанням навчальних цілей і винайденні нових способів та засобів їх досягнення, а також у вмінні мобілізувати свої морально-вольові зусилля на отримання бажаних результатів та подальшу їх реалізацію [11, с. 43].

Пізнавальна ініціативність, на думку науковця, пов'язана з допитливістю, що є вираженим прагненням вишукувати нові способи і можливості вирішення пізнавальних завдань, освоювати нові форми діяльності. Допитливість характеризується потребою глибше ознайомитися з предметом, вийти за межі видимого і чутного, розширити свої знання. Вона виражається у здивуванні й прагненні довідатися нове. Студентів більше цікавить не стільки принцип дії, скільки механізм, за допомогою якого вона виникає. Допитливі та ініціативні суб'єкти «легкі на підйом», частіше виявляють тенденцію до освоєння навколишнього світу, здатні на вигадку, різні нововведення. Вони активно висувають ідеї, розширюють коло життєвих занять і справ, у них яскраво виражена пізнавальна потреба [11, с. 44].

Основою активності і самостійності студента у навчанні є пізнавальний інтерес. Як активне мотивоване емоційно-ціннісне ставлення суб'єкта до предмета пізнання, пізнавальний інтерес, який має різний ступінь прояву (цікавість, допитливість, справді пізнавальний інтерес), будучи своєрідною формою виявлення активності, здійснює значимий вплив на інтенсивність перебігу пізнавальної діяльності особистості [10]. Г.. Щукіна підкреслює, що під впливом інтересу «всі психічні процеси протікають особливо інтенсивно і напружено, а діяльність стає цікавою і продуктивною. Він, з однієї сторони, проявляється в результаті активних дій студента, а з іншої – сприяє прояву активності В процесі навчання пізнавальний інтерес вступає у протиріччя із запасом наявних знань, що викликає в індивіда внутрішню потребу задовольнити інтерес шляхом активної пізнавальної діяльності» [17, с. 6].

З точки зору Н., Бойко у пізнавальному інтересі виявляється єдність об'єктивної й суб'єктивної сторін пізнавальної діяльності. Науковець зауважує, що під впливом пізнавального інтересу активізуються всі психічні процеси



студента: активніше відбувається сприйняття, гострішим стає спостереження, активізується емоційна й логічна пам'ять, інтенсивніше "працює" уява. Саме інтерес стимулює пошук і допитливість особистості. Енергетичні ресурси особистості, насичені пізнавальним інтересом, сприяють тривалішому й інтенсивнішому перебігу пізнавальної діяльності, яка стає продуктивнішою і суттєво впливає на пізнавальну активність [3, с.11-12].

Зазначимо, що проявом пізнавального інтересу в пізнавальній діяльності є: інтелектуальна активність студентів, яка проявляється через постановку питань, прагнення самостійно брати участь у діяльності, активне оперування набутим досвідом; емоційні прояви студентів (зацікавленість, захопленість, здивування чи інертність, байдужість); прагнення подолати труднощі (вольові прояви), спробувати різноманітні способи вирішення складних задач.

До найважливіших властивостей пізнавальної активності ряд учених [1, 10, 13, 14] відносять її динамічність, яка проявляється у двох типах: потенційна та функціонуюча пізнавальна активність особистості. Зокрема, В.Лозова зазначає, що потенційна (можлива) активність характеризується особистісним прагненням, готовністю до діяльності, а функціонуюча («актуальна», «дійсна») пізнавальна активність проявляється вже в активному виконанні цієї діяльності, у процесі якої мобілізуються внутрішні сили особистості, самовдосконалення і творча активність. У даному випадку, зазначає автор, пізнавальна активність переростає у стійку рису особистості [10, с.25].

Тому процес розвитку пізнавальної активності – це процес переходу від можливостей, схильностей, прагнення особистості реалізувати свої сили, потребу в їх саморозвитку до активного й творчого перетворення особистості у суб'єкта пізнавальної діяльності, що веде до творчої самореалізації у житті, навчанні і в майбутній професії.

Звертаючись до наукових праць, в яких характеризується пізнавальна активність з психологічної точки зору, слід зазначити, що вона може функціонувати як на рівні зовнішньої (репродуктивної), так і на рівні внутрішньої (продуктивної і творчої активності):

– активність репродуктивна характеризується усвідомленим заучуванням теорії та відтворенням зразка розумової чи практичної дії і проявляється в прагненні студента сприйняти, запам'ятати та відтворити навчальний матеріал за зразком, при відсутності інтересу як до знань, так і до самого процесу учіння. При цьому студенти засвоюють готові висновки науки, відомі способи дій, поняття, основні положення теорій, правила, закони, формули, теореми;

– активність продуктивна характеризується самостійним застосуванням студентом відомих знань в інших умовах, міркуванням, роздумуванням, розумовим пошуком. Характерні ознаки цього рівня – відчуття проблеми, здатність до абстрагування, критичність та самостійність мислення, стійкість і глибина знань, оригінальність висновків тощо.

– активність творча – вищий рівнем пізнавальної активності, головними показниками якого слід вважати прагнення до: самостійного здобуття знань; перетворення раніш засвоєних; перенесення засвоєних знань на розв'язання

нових навчальних і практичних задач; знаходження нових способів досягнення мети, прояву власної ініціативи для визначення завдань, засобів пізнання. Мисленнева активність проявляється в готовності до творення нового, що пов'язано з творчою діяльністю.

Визначені рівні пізнавальної активності можна пов'язати, з такими чинниками: відношенням студента до навчання, які проявляються в: зацікавленості до змісту засвоюваних знань і самого процесу діяльності; прагненні проникнути у суть явищ і їх взаємозв'язків, а також оволодіти засобами пізнавальної діяльності; мобілізації студентом морально-вольових зусиль, спрямованих на досягнення мети.

Отже, якщо виходити з того, що пізнавальна активність може бути внутрішньою і зовнішньою, то про дійсно пізнавальну активність можна говорити лише в тому разі, коли індивід проявляє ініціативу, самостійність у процесі переосмислення знань, застосування їх у нових ситуаціях. У протилежному випадку мова може йти лише про його моторну активність, що зовсім не адекватна активності пізнання.

**Висновки.** Узагальнення вище викладеного дозволяє стверджувати, що поняття «пізнавальна активність» ще не отримало однозначного тлумачення. Розмаїття точок зору на сутність означеної дефініції свідчить про очевидне прагнення науковців обґрунтувати цей психолого-педагогічний феномен. Характеризується пізнавальна активність напруженою розумовою діяльністю особистості, свідомо спрямованою на самостійне творче опанування знаннями, вміннями й навичками.

Пізнавальна активність як складна інтегративна, багаторівнева, характеристика особистості проявляється через пізнавальну самостійність, допитливість, пізнавальний інтерес і виражається у цілеспрямованості пізнавальних дій, нестандартності стилю мислення, психологічному настрої на діяльність та реалізується в творчій активній пізнавальній діяльності. Подальшого дослідження потребує питання визначення психологічних умов формування пізнавальної активності студентів у процесі фахової підготовки

### Список використаної літератури

1. Алексеєнко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т.А. Алексеєнко. – К., 1995. – 25 с.

2. Аристова Л. Активность учения школьников / Л. Аристова. – М. : Просвещение, 1968. – 138 с.

3. Бойко Н. О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу в школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. О. Бойко. – Харків, 1999. – 19 с.

4. Енциклопедія освіти / [ за ред. В.Г.Кременя]. – К.:Юрінком Інтер., 2008.– 1040 с.

5. Дидактика современной школы: пособие для учителей / [ под ред. В.А.Онищука]. – К.: Рад.шк., 1987. – 351 с.
6. Ительсон Л.Б. Проблемы современной психологии учения /Л.Б. Ительсон.– М.: Знание, 1970. – Вып.1. – 63 с.
7. Коган В.З. Понятие "активность личности" как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности: Сборник аспирантских работ. / В.З. Коган. – М., 1971. – 206 с.
8. Краткий психологический словарь/[под общ. Ред.А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского].– Москва:Политиздат, 1985. – 431 с.
9. Леонтьев А.Н. Психология познавательной деятельности / А.Н Леонтьев. – Москва:Изд-во Московского ун-та, 1978. –151 с
10. Лозова В.І. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін / В. І. Лозова, С. Т. Золотухіна, В. М. Гриньова // Вища і середня педагогічна освіта. – Київ, 1989. – № 14. – С. 63-68.
11. Манько В. А. Педагогічні умови формування пізнавальної ініціативності старшокласників у процесі навчання / В. А. Манько // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя: Запорізький обл. ін-т післядипломної пед. освіти, 2008. – Вип. 48. – 244 с.
12. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения / М. И. Махмутов.– Казань : Таткнигоиздат, 1972. – 551 с.
13. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения:[ учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; [под ред. Т. С. Паниной]. – М.: Изд. центр «Академия», 2006.– 176 с.
14. Сергеевкова О.П. Вікова психологія :[ навч. посібн.]/ Сергеевкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В. – К.: ТОВ «Центр учбової літератури». – 2012. – 384 с.
15. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
16. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие М.: Просвещение, 1979. - 160 с.
17. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении/ Г.И. Щукина.— М.: Просвещение, 1984. – 208 с.

УДК 159.92./942

**Росенко К. В.**

### **Психологічне благополуччя як показник самоактуалізації особистості**

**Анотація.** У статті проаналізовано теоретичні засади проблеми самоактуалізації та психологічного благополуччя особистості. Описано головні характеристики цих феноменів та досліджено особливості їхнього зв'язку. Розглянуто основні компоненти самоактуалізації, як тенденції до реалізації

внутрішнього потенціалу та розвитку власних здібностей. Визначено структуру та особливості формування психологічного благополуччя людини. Виявлено, що психологічне благополуччя, відображаючи внутрішній стан особистості, є критерієм того, наскільки індивід задоволений собою та своїм життям й слугує показником спрямованості людини до самоактуалізації.

**Ключові слова:** самоактуалізація, благополуччя, психологічне благополуччя, реалізація, розвиток, задоволеність.

**Е. В. Роечко. Психологическое благополучие как показатель самоактуализации личности**

**Аннотация.** В статье проанализированы теоретические основы проблемы самоактуализации и психологического благополучия личности. Описаны основные характеристики этих феноменов и исследованы особенности их связи. Рассмотрены основные компоненты самоактуализации, как тенденции к реализации внутреннего потенциала и развития собственных способностей. Определено структуру и особенности формирования психологического благополучия человека. Выведено, что психологическое благополучие, отражая внутреннее состояние личности, является критерием того, насколько индивид доволен собой, своей жизнью и служит показателем направленности человека к самоактуализации.

**Ключевые слова:** самоактуализация, благополучие, психологическое благополучие, реализация, развитие, удовлетворенность.

**К. Roienko. Psychological well-being as an indicator of self-actualization of a person**

**Abstract.** The article analyzes the theoretical principles of the problem of self-actualization and psychological well-being of the individual. The main characteristics of these phenomena are described and the features of their connection are investigated. The main components of self-actualization are considered, as tendencies to realization of internal potential and development of own abilities. The structure and features of the formation of psychological well-being of a person are determined. It is revealed that psychological well-being, reflecting the internal state of the individual, is a criterion for how an individual is satisfied with himself and his life and serves as an indicator of a person's orientation towards self-actualization.

**Key words:** self-actualization, well-being, psychological well-being, implementation, development, satisfaction.

**Постановка наукової проблеми.** На сьогоднішній день перед кожною людиною стоїть дуже важливе завдання – зрозуміти, хто вона є у цьому світі та як можна краще реалізувати свої можливості в ньому. Прагнення достойно прожити своє життя, розкрити свій індивідуальний особистісний потенціал покладено в основу самоактуалізації. Показником та певним критерієм того, чи знаходиться особистість на правильному шляху свого саморозвитку, є її психологічне благополуччя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема самоактуалізації є предметом наукових досліджень значного числа психологів, педагогів, філософів. Даний складний та багатогранний феномен вивчався в гуманістичній психології А. Маслоу й К. Роджерса, в соціокультурному психоаналізі К. Хорні, в психосинтезі Р. Ассаджіолі, в гештальттерапії Ф. Перлза, екзистенційній психології Д. Бьюдженталя та Р. Мея тощо. На даний час, дослідники зосередили свою увагу на вивченні психологічних аспектах самоактуалізації, як особистісного зростання (Є. Вахромов, Н. Ковальова, Л. Коростельова, О. Немірінский).

Проблемою вивчення психологічного благополуччя займалися зарубіжні та вітчизняні вчені. У теоріях Д. Біррена, Е. Бюлер, Е. Еріксона, Б. Ньюгартена, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, К. Юнга, М. Яходи, поняття психологічного благополуччя розглядалось на основі вивчення проблеми позитивного психологічного функціонування особистості. Т. Гордєєва, Т. Іванова, С. Кузнєцова, Є. Осін, Д. Сучков вважають, що психологічне благополуччя є певний спосіб життя, процесом, одним з результатів якого стає переживання щастя. Такі дослідники, як А. Вороніна, М. Лінч, К. Ріфф, П. Фесенко, Т. Шевеленкова описували психологічне благополуччя як складне переживання людини, що відображає наявність у неї задоволеності своїм життям.

**Мета статті.** На наш погляд, необхідним є вивчення зв'язку самоактуалізації та психологічного благополуччя людини, оскільки самоактуалізація складає основу прагнення людини зрозуміти свій внутрішній світ та побудувати гармонійні відносини зі світом навколишнім, розвинути свої задатки та розкрити власний потенціал. А психологічне благополуччя слугує показником того, що є важливим для особистості та де можна черпати ресурс для її самореалізації. Тому, ми вважаємо, що психологічне благополуччя є орієнтиром на шляху розвитку можливостей людини, її особистісного зростання й створює передумови до самоактуалізації.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Феномен самоактуалізації вивчається в межах різних наук, що відзначилося на різноманітті її трактувань, в наявності синонімічних понять. У наукових публікаціях поняття «самоактуалізація» вживалося разом з такими поняттями, як «самоздійснення», «самореалізація», «саморозкриття», «самовдосконалення». Як показує аналіз літератури, виділені категорії представляють собою результат осмислення різних сторін загального саморозвитку особистості в мотиваційному («потреба», «прагнення») і процесуальному («діяльність», «реалізація») аспектах, що взаємопов'язані, взаємообумовлені і визначають вибір людиною власної позиції, незалежної від зовнішніх впливів.

У психології феномен самоактуалізації став самостійним предметом дослідження, який має не дуже велику, але досить яскраву історію. Найбільша кількість робіт з проблеми самоактуалізації належить представникам зарубіжної гуманістичної психології, розробленої на противагу біхевіоризму і психоаналізу (К. Роджерс, А. Маслоу).



Вперше поняття «самоактуалізації» з'явилося в роботах нейрофізіолога К. Гольдштейна, який зазначав, що організм людини керується тенденцією до актуалізації своїх можливостей і зауважував, що здібності людини визначаються її потребами. На думку вченого, самоактуалізація є основним та єдиним мотивом в житті людини та є сукупністю дій, що спрямовані на задоволення потреб. Дане поняття було запозичене у К. Гольдштейна його учнем А. Маслоу, який став використовувати термін «самоактуалізація» як «повноцінний розвиток людини», зумовлений біологічно. Він розумів під цим поняттям тенденцію до реалізації внутрішнього потенціалу особистості. А. Маслоу [6] розширює поняття самоактуалізації та висвітлює його у двох компонентах.

1. Змістовний (афективний): як повного, живого, самовідданого переживання з повною концентрацією. Самоактуалізація розуміється як випробування «пік-переживання». «Пік-переживання» – це перехідні моменти самоактуалізації, вершина наших переживань, які виникають при сильному почутті любові, виняткової краси, творів мистецтва. «Пік-переживання» – це узагальнення кращих моментів людського життя.

2. Процесуальний (поведінковий): існувати реально, фізично, а не тільки потенційно; розвинути здатність «кращого життєвого вибору» (вибору в їжі, музиці, професії, шлюбі); приймати відповідальність за свої дії;

Самоактуалізація за К. Роджерсом являє собою тенденцію організму рухатися в напрямку до зрілості. Тому автор зазначає, що самоактуалізація є певною силою, яка направляє та змушує людину розвиватися на самих різних рівнях. На думку дослідника, існує основний аспект людської природи, який спонукає людину рухатися до більшої самовідповідності і до більш реалістичного самофункціонування. Автор підкреслює, що прагнення виразити себе і реалізувати можливості організму посилює самість людини. К. Роджерс не включає в своє формулювання самоактуалізації релігійні та духовні аспекти, говорячи про те, що в кожній людині є внутрішнє прагнення ставати компетентною і настільки здібною, наскільки це можливо для неї біологічно [7].

Ще одним яскравим представником, що звернувся до проблем самоактуалізації, є Р. Ассаджіолі [1]. Термін «самореалізація» він використовує для позначення двох видів підвищення свідомості. Перший рівень означає самоздійснення, тобто психічне зростання і дозрівання, пробудження і прояв прихованих можливостей людини. За своїми ознаками цей вид самореалізації відповідає самоактуалізації, як її описує і трактує А. Маслоу. Другий рівень самореалізації Р. Ассаджіолі визначає як самозбагнення, тобто осягнення себе, переживання і усвідомлення себе як синтезуючого центру. Таким чином, за Р. Ассаджіолі, термін «самореалізація» включає в себе самоактуалізацію і саморозуміння.

Багато дослідників ототожнює поняття «самоактуалізація» і «самореалізація» (К. Гольдштейн, К. Хорні). Причиною цього є те, що в найбільш відомих психологічних словниках, виданих у нашій країні та за кордоном, поняття «самореалізація» відсутнє, але визначається поняття самоактуалізації як

найбільш розробленої категорії в сучасній психологічній науці, яке включає в себе всі характеристики самореалізації.

Л. Коростильова зазначає, що певна різниця інтерпретації термінів «самореалізація» і «самоактуалізація» пов'язано з різними акцентами: на суб'єктивному (внутрішньому) або об'єктивному (зовнішньому) плані існування особистості. В такому сенсі, можна сказати, що термін «самоактуалізація» є відображенням даного процесу більшою мірою у внутрішньому плані особистості, а поняття «самореалізація» – в зовнішньому. Однак, як самоактуалізація – це завжди актуалізація, тобто вираження себе, своєї істинної природи зовні, так і самореалізація – це завжди реалізація свого справжнього Я.

За Є. Вахромовим, самоактуалізація передбачає наявність у людини «самості» (людського потенціалу), яка потребує «актуалізації» (розкриття, здійснення) шляхом систематичної цілеспрямованої роботи над собою, над своїм розвитком. Результатом процесу самоактуалізації є людина, що максимально розкрила і використовує свій потенціал у суспільно значущій діяльності. Процес самоактуалізації – це діяльність, що здійснюється людиною, яка володіє раціональним типом мислення, спрямована на саму себе як на об'єкт, що приносить позитивний результат, тобто соціально значущий та в соціально прийнятних формах [2].

О. Лібін розуміє самоактуалізацію як своєчасний усвідомлений вибір людини на користь своєї духовної сутності і поетапне втілення в життя своїх актуальних потреб. За визначенням В. Лапик, самоактуалізація – це актуалізація людиною себе самої, тобто такої, яка сама розвиває власні здібності, сама визначає свої життєві цілі, сама їх реалізує і контролює, сама відповідає за все, не перекладаючи відповідальність на інших людей [5].

М. Вахрушина розглядає прагнення до самоактуалізації як основний мотив будь-якої людини, що являє собою безперервний процес. Наголошувала на тому, що умовою руху до самоактуалізації є досвід міжособистісних відносин (в першу чергу, відносини з близькими, значущими людьми). Особистість, яка досягла рівня самоактуалізації досягає повної реалізації своїх талантів, здібностей і потенціалу [3].

Аналізуючи роботи дослідників з проблеми самоактуалізації особистості, можна зробити наступні висновки: 1) самоактуалізація – це вроджена, з самого початку властива людині тенденція до саморозвитку; 2) самоактуалізація – це основна властивість зрілої особистості, яка прагне до повноцінної реалізації власного потенціалу; 3) показники самоактуалізації особистості відображають розвиток таких якостей особистості як автономність, здатність до особистісного та професійного самовизначення тощо.

Щоб зрозуміти як саме людина обирає шлях до реалізації себе в цьому світі, що є рушійною силою її саморозвитку, на наш погляд, необхідно розширити розгляд критеріїв самоактуалізованої особистості в аспекті внутрішнього плану. Ми пропонуємо за такий критерій – психологічне благополуччя особистості.

Поняття «психологічне благополуччя» вперше було введено у науковий обіг в 1969 році у роботі Н. Бредбурна. У своєму дослідженні ним була описана

структура психологічного благополуччя, де дане явище розглядалося як певний баланс, який досягається при постійній взаємодії двох видів афекту – позитивного і негативного. На думку автора, позитивний афект виникає, коли певні події в житті людини приносять позитивні емоції (задоволення, ентузіазм, радість та ін.), а з іншого боку, ті події, які нас засмучують та викликають переживання, навпаки, накопичують негативний афект. Показником психологічного благополуччя, в даному випадку, є різниця між цими позитивним і негативним самовідчуттям та є основою того, наскільки людина задоволена власним життям. Якщо у особистості позитивний афект накопичено сумарно більше ніж негативний, то така людина буде відчувати себе щасливою та радісною, тобто рівень психологічного благополуччя буде високим. Якщо ж навпаки, негативний афект перевищує накопичені позитивні емоції, то й рівень психологічного благополуччя буде низьким, а людина почуватиме себе нещасною та невдоволеною власним життям [9].

К. Ріфф [10] було створено власну концепцію психологічного благополуччя, в основі якої було покладено ідею про те, що незважаючи на зовнішні умови, людина в змозі досягти психологічного благополуччя, так як вона наділена свободою волі. К. Ріфф стверджувала, що основою психологічного благополуччя є позитивне функціонування особистості та нею було запропоновано структуру благополуччя, де виділено базові компоненти: компетентність, автономність, самоприйняття, особистісний ріст, позитивні відносини з іншими.

Л. Куліков вказував на те, що психологічне благополуччя людини має достатньо складну структуру, де можна виділити такі два компонента як когнітивний та емоційний. Когнітивний компонент виникає при цілісній картині світу та при розумінні життєвої ситуації, яка склалася у особистості. Інформація, яка є суперечливою для суб'єкта, а ситуація має для нього невизначений характер, тоді відбувається дисонанс у когнітивній сфері. Емоційний компонент благополуччя можна визначити як переживання, що об'єднує почуття, які є обумовленими успішним (або неуспішним) функціонуванням всіх особистостей. Якщо в будь-якій сфері особистості виникає дисгармонія, то це викликає й емоційний дискомфорт, в якому відображене психологічне неблагополуччя [4].

Т. Шевеленкова та П. Фесенко під психологічним благополуччям розуміють інтегральний показник, що вказує на ступень спрямованості людини щодо реалізації основних компонентів позитивного функціонування. Дослідники наголошували на тому, що ступень реалізованості цієї спрямованості, суб'єктивно виражається у задоволеності власним життям, задоволеності собою та наявністю відчуття щастя [8, с. 103]. Вченими було виділено актуальне та ідеальне психологічне благополуччя, а також такі фактори благополуччя, як осмисленість життя, автономія, баланс афектів та людина як відкрита система.

Визначаючи психологічне благополуччя, як рівень задоволеності людини собою й своєю діяльністю, переважання позитивних емоцій та почуттів, встановлення гармонійних відносин з навколишнім світом та ін., ми можемо стверджувати, що даний феномен є основою у побудові щасливого життя індивіда та показником самоактуалізації особистості.

**Висновки та результати подальшого дослідження.** Таким чином, самоактуалізація — це прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей. Показники самоактуалізації відображають розвиток таких якостей, як автономність людини, здатність до особистісного й професійного самовизначення, виявлення та реалізація власного потенціалу, вміння брати відповідальність за своє життя, постійно вдосконалювати себе тощо. Психологічне благополуччя являє собою певне відображення та оцінку людини власного внутрішнього стану у процесі самоактуалізації, а також виступає основою для подальшого самовдосконалення особистості. Перспективні напрями дослідження ми вбачаємо в емпіричному вивченні зв'язку психологічного благополуччя та самоактуалізації.

### Список використаної літератури

1. Ассаджиоли Р. Психосинтез: принципы и техники / Роберто Ассаджиоли. – [пер. с англ] – М. : Психотерапия, 2008. – 384 с.
2. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е. Е. Вахромов – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 162 с.
3. Вахрушина М. О. Самоактуалізація сучасної жінки в сім'ї як психологічна проблема // Молодий вчений. – 2011. – №4. Т.2. – С. 57–59.
4. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Ред. В. Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476–510.
5. Лапик В. В. Самоактуализация личности (Психологический инструментарий) / В. В. Лапик – М.: Лига профессиональных имиджмейкеров, 1999. – 117 с.
6. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
7. Сельченков К. В. Гуманистическая и трансперсональная психология: хрестоматия / сост. К. В. Сельченков. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 592 с.
8. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95–129.
9. Ширинская Н. Е. Структура психологического благополучия студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. ХLI междунар. науч.-практ. конф. №6 (41). – Новосибирск: СибАК, 2014. – С. 89–102.
10. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life / C.D. Ryff // Current Direction in Psychological Science. – 1995. – №4. – P. 99–104.

**Понимание смысла концепта старости в современных социально-психологических исследованиях**

**Аннотация.** В статье автор анализирует понимание смысла концепта старости в современных социально-психологических исследованиях на основе: 1) определения понятия старости и психофизиологических изменений, происходящих на данном этапе развития человека; 2) формирования личности на данном этапе возрастного развития; 3) отношения самого стареющего человека к тем изменениям, которые с ним происходят, и, 4) стереотипов и социальных установок современного общества в отношении старости и старения. В заключении делает выводы о том, что исследование понятия старости является на современном этапе развития общества одним из важных путей оптимизации взаимодействия и социальных отношений между людьми разных поколений, а также важным фактором конструктивного психосоциального развития человека в поздний период его жизни.

**Ключевые слова:** старость, старение, стареющий человек, психофизиологические изменения, стереотипы в отношении старости и старения, социальных установки в отношении старости и старения.

**Т.В. Сенько. Розуміння смислу концепту старості в сучасних соціально-психологічних дослідженнях**

**Анотація.** У статті автор аналізує розуміння сенсу концепту старості в сучасних соціально-психологічних дослідженнях на основі: 1) визначення поняття старості і психофізіологічних змін, що відбуваються на даному етапі розвитку людини; 2) формування особистості на даному етапі вікового розвитку; 3) ставлення самої людини похилого віку до тих змін, які з нею відбуваються, і, 4) стереотипів і соціальних установок сучасного суспільства щодо старості і старіння. Наприкінці зроблено висновки про те, що дослідження поняття старості є на сучасному етапі розвитку суспільства одним із важливих шляхів оптимізації взаємодії і соціальних відносин між людьми різних поколінь, а також важливим фактором конструктивного психосоціального розвитку людини в пізній період її життя.

**Ключові слова:** старість, старіння, стара людина, психофізіологічні зміни, стереотипи щодо старості і старіння, соціальних установки щодо старості і старіння.

**T.V. Senko. Understanding the meaning of the concept of old age in modern social and psychological studies**

**Abstract.** In the article, the author analyzes the understanding of the meaning of the concept of old age in modern socio-psychological research based on: 1) the definition of the concept of old age and psychophysiological changes occurring at this stage of human development; 2) the formation of personality at this stage of age



development; 3) the attitude of the aging person herself to the changes that occur to her, and 4) the stereotypes and social attitudes of modern society regarding old age and aging. The study concludes that research of the concept of old age is at the present stage of development of society one of the important ways to optimize interaction and social relations between people of different generations, as well as an important factor in the constructive psychosocial development of a person in the late period of his life.

**Key words:** old age, aging, aging person, psychophysiological changes, stereotypes regarding old age and aging, social attitudes regarding old age and aging.

**Постановка проблеми.** В конце XX – начале XXI веков население в массовом масштабе стало достигать пожилого и старческого возраста и данное явление, как считают многие ученые, и далее будет развиваться в том же направлении. В условиях увеличения средней продолжительности жизни сложилась *новая историческая ситуация* реального *сосуществования людей разных поколений* в течение довольно длительного периода (примерно в полтора раза дольше, чем в XIX веке). Старость – важный этап в жизни человека. Это натуральное явление, последний этап в жизни каждого человека, который протекает индивидуально в зависимости от множества факторов. Современная культура, как отмечают многие исследователи, *не признает* за старостью *никакого собственного смысла* – ей на долю выпадает только символизировать абстрактную жизнь, взятую в аспекте ее непрерывного воспроизводства [9]. Знания и опыт старшего поколения часто не могут найти применения во взаимодействии с окружающими людьми, а иногда становятся даже вредными в силу совершенно изменившихся условий жизни, обстоятельств и законов. Молодые люди вынуждены учитывать мнения ученых, ориентироваться на взгляды и поведение современников. В современном социуме авторитет старшего поколения уже *не может* служить *главной опорой* для младших поколений. Сегодня и дети, и взрослые учатся у сверстников и даже более того – взрослые учатся у своих детей.

Многие психологические характеристики старости (консерватизм, осторожность, взвешенность решений, стремление к порядку, толерантность, тенденция к всепрощению и пр.) воспринимаются более молодой частью современного общества как препятствующие развитию, мешающие прогрессу и тормозящие движение к обновлению. Вместе с тем, *концепт старости* модельно демонстрирует более молодым людям их собственное осуществившееся бытие, принуждая тем самым *корректировать* реализуемые стратегии, смыслы и ценности [14]. Более того, в общей генетической схеме развития человека старость является *уникальной стадией* и важным *фактором конструктивного психосоциального* развития личности в поздний период его жизни. Именно поэтому *грамотное построение отношений* с людьми старшего поколения может помочь *оптимизировать* межпоколенное взаимодействие и социальные отношения личности в каждом поколении в целом.

**Анализ психологических исследований по проблеме.** Для того, чтобы отношения с людьми старшего поколения *могли позитивно влиять* на

межпоколенне взаємодія, важно знати, *як* розглядається проблема старості і старіння в рамках сучасних соціально-психологічних досліджень:

*во-перших*, з точки зору визначення поняття старості і психофізіологічних змін, що відбуваються на даному етапі розвитку людини;

*во-других*, з точки зору формування особистості на даному етапі вікового розвитку;

*в-третьих*, з точки зору ставлення самого старіючого людини до цих змін, які з ним відбуваються, і,

*в-четвертих*, з точки зору стереотипів і соціальних установок сучасного суспільства в стосунку до старості.

### **1. Визначення поняття старості і психофізіологічних змін, що відбуваються на даному етапі розвитку людини**

Поняттю *старий людина* важко дати повне визначення. Біологічний вік *не завжди відповідає* психофізичним змінам, які відбуваються в організмі і особистості людини. В старості домінують механізми розвитку «нового типу»: розкривається *внутрішня активність* людини по інтеграції пройдених їй стадій життєвого шляху, по усвідомленню життєвого статусу і значення існування, власної позиції в історії і культурі, актуалізується потреба соціально-ціннісної персоніфікації і т.д. *Інволюційні зміни поєднуються з новоутвореннями прогресивного, інтегративного характеру*, спрямованими, з однієї сторони, на послаблення гомеостатичних процесів, з іншої, – на адаптацію всіх систем організму до *нового рівня життєдіяльності*, на *випередження деструктивних явищ* в геронтогенезі і на *створення людиною* нового типу суб'єктності і свідомості, на *інтеграцію* і *цілісне усвідомлення* своєї життя.

Поняття *границь старості* – це сьогодні поняття відносне. В геронтологічній літературі все частіше з'являється думка про те, що *старіння* необхідно розглядати як *довгий багаторівневий процес*, який залежить перш за все від людини, а так само від ряду економічних, біологічних, психологічних, екологічних, історичних і культурних факторів. Неможливо не розуміти, що старість – це і час поступового *погіршення біологічних і соціальних функцій* людини, часто пов'язане з обмеженням її соціальних зв'язків, погіршенням соціальної ситуації в якій перебуває похилий людина, з станом її психічного і фізичного здоров'я [23].

В сучасній філософсько-психологічній літературі обґрунтовується ідея, що старість є статус «людини завершеного» – такого, *яким він став*, пройшов основні фази життя [1; 2; 5; 8; 11; 12; 15; 21]. Це «вбачення своєї життя як цілого, яке, в свою чергу, включено в контекст загального, в контекст межованих основань буття» [9]. *Концепт старості* моделює більш молодим людям їх власне здійснене буття, примушуючи тим самим *коректувати* реалізуємі стратегії, значення

и ценности [14]. Такое видение старости может позволить грамотно выстраивать отношения между поколениями и избегать многих проблем и конфликтов.

С точки зрения социально-психологических наук, *ситуация старости* связана:

- с *изменением* социальных и семейных ролей,
- *утратой* социального престижа,
- *снижением* активности пожилого человека и, вместе с тем, появлением у него большого количества свободного времени,
- с *отношением к процессу старения* самим стареющим человеком, окружающими его людьми и обществом, в котором он живет, в целом.

Важное значение в этом процессе играют бытовые и материальные проблемы, существующие у многих людей старшего поколения. *Особой проблемой* пожилых людей часто является одиночество, болезни, трудные материальные условия, чувство собственной ненужности. Такое положение дел связано с интенсивным влиянием демографических процессов и все более нарастающим во многих странах *кризисом семьи*, в которой часто не находится места для старых людей.

## **2. Старость как уникальная стадия формирования личности**

Старость – это этап чрезвычайно *значимых для личности* изменений, поскольку только для начинающей стареть личности открывается возможность *экзистенциального обзора* индивидуального бытия. Наличие *панорамного, целостного* взгляда на жизнь, существующее в Я-концепции пожилого человека, позволяет ему *погрузиться* в понимание смысла собственной жизни, *примириться* со своим индивидуальным прошлым, *подняться* над ним или *наметить* линии «коррекции». Такой подход позволяет человеку на новом жизненном этапе *опредметить* и *осмыслить* своё существование, перейти на уровень более широких экзистенциальных обобщений, понять сущность жизни как таковой и сменить масштаб восприятия собственного «Я». Более того, такая интеграция означает *выработку* и *принятие* принципиально иной – вероятно, *более универсальной* – концепции индивидуальной жизни, создание другого, интегрально-целостного образа «Я» [14].

*Сущность* этой новой интеграции состоит в том, чтобы *освоить* позицию «завершения и подведения итогов», выработать поведение, помогающее *завершить начатое и принять несбывшееся*. Доделывание начатого или воплощение задуманного в более ранних возрастах, помощь другим людям способны заполнить собой всю старость без остатка и сделать её не менее продуктивной и осмысленной, чем другие этапы жизни. Именно поэтому старость часто связывается с процессами *обретения* и *принятия собственной данности*, уникальности, самобытности, и многие исследователи отмечают, что варианты развития в старости даже более разнообразны, чем в молодости и зрелости [13].

В старости наиболее очевидны такие *данности существования личности*, как неизбежность *смерти* каждого из нас и тех, кого мы любим; *свобода* сделать жизнь такой, какой мы хотим; наше экзистенциальное одиночество (*изоляция*); отсутствие безусловного и самоочевидного смысла жизни (*бессмысленность*),

если его *не выстроить самостоятельно* [19]. При этом важно подчеркнуть, что только *позитивное отношение* к собственному возрасту, *способность* самостоятельного выстраивания завершающего этапа своей жизни, «изживание» ее до глубокой старости и доделывание до конечных результатов рождает *иное чувство свободы*, чем в молодости и взрослости: человек перестаёт думать о мире как о «своём», «личном», окрашенном в цвета его персональной самореализации и самоутверждения и тем самым осознанно «освобождает» пространство жизни *для других* [14].

При анализе и характеристике образа «Я» и *собственной личностной концепции* пожилого человека нередко можно встретить описания отношений с детьми и внуками, рассказы об их жизни, акцентирование внимания на их успехах и достижениях. Такая ориентация сохраняет перспективу *дальнейшего личностного развития*, способствует осознанию пожилым человеком ценности своего «Я». Переориентация на *внутрисемейные отношения* является *закономерным этапом* психической жизни пожилого человека. Организация семейного быта, выбор формы повседневной занятости составляют на этом этапе основное содержание жизни. Процессы инкорпоризации, заключающиеся в замыкании на интересах узкого социального пространства (семьи), могут выступать одним из *механизмов адаптации* пожилого человека к современной социальной ситуации [13; 18, с. 27–41].

В психологической литературе все чаще акцентируется внимание на том, что «запуск» *осознания собственного старения* чаще всего связан с появлением нового и сложного переживания *предоставленности самому себе* («ты можешь, но уже не должен») и, следовательно, необходимости добровольного принятия на себя своеобразной *экзистенциальной обязанности*: отныне только *сам человек* обязан решать: быть ли ему началом, продолжением или концом самоорганизующейся, а значит становящейся, а не только существующей, социальной реальности. Старый человек многое знает, многое может, многим готов заниматься, но ни долг, ни обязанность, ни требования социума уже не являются для него безусловным императивом. На *первый план* здесь выходит его *собственное желание* что-то делать, *личная устремлённость* к чему-то, а не *внешняя необходимость* [7; 14].

В целом, в старости появляется *панорамный, целостный взгляд* на жизнь. Этот взгляд позволяет стареющему человеку по другому *осмыслить* своё существование, сохраняет перспективу *дальнейшего личностного развития* и позволяет относиться к выстраиванию *нового этапа отношений с окружающими людьми* не как к чему-то *обязательному*, а как к *желаемому*. И это является (или должно являться) *закономерным этапом* психической жизни каждого пожилого человека. Для младших поколений важно хорошо это понимать и учитывать во взаимодействии с людьми старшего поколения.

### **3. Отношение пожилых людей к старению и старости**

*Качество процесса старения*, несомненно влияющее на *качество межличностных отношений* в многопоколенной семье, во многом зависит от *отношения пожилого человека к себе и к собственной жизненной ситуации*.



Стремление поддерживать свой организм в хорошей физической, интеллектуальной и духовной форме, может создать ситуацию, в которой старение будет выглядеть таким же *ценным жизненным этапом*, как и все предыдущие.

Изучение *экзистенциальных проблем старости*, показывает, что старение всегда *психологически сложно* для личности, поскольку внутренние противоречия онтогенеза накладываются в ней *на противоречия индивидуального жизненного пути*. В этой ситуации человеку приходится искать ресурсы для осуществления ддящейся жизни не столько в требованиях и запросах социальной среды, сколько *в самом себе* как её части, то есть решать задачу не столько адаптации к реалиям жизни, сколько обогащения, приращения жизни собой и своим участием в ней. Если цели *становящейся* жизни лежат в области развития здоровой, активной, адекватно адаптированной к социокультурной реальности личности, то для *зрелого человека*, во многих аспектах уже состоявшегося, интегрированного в реальность жизни, речь идет прежде всего о поиске символического и экзистенциального содержания собственного существования, нахождении *своего места* в мироздании и т.д. Старость как бы *оборачивает личность к самой себе*, сталкивает её с самой собой перед лицом приближающегося ухода [14].

Непринятие, избегание старости есть «прямое следствие неспособности осмыслить свою жизнь как целое, то есть осмыслить её «перед лицом смерти». «Бытие старым», равное осознанию своей «становящейся завершённости», требует от личности *специфической внутренней активности*, направленной на выстраивание смыслов, опирающихся на собственные «нажитые» ресурсы, и в этом контексте жизнь старого человека предстаёт как акт значительно большего человеческого мужества, чем жизнь человека молодого или взрослого, и демонстрирует степень наличествующей (или отсутствующей) в нём полноты «человеческого» [14]. Сложность усугубляется ещё и тем, что по отношению к стареющему и, тем более, старому человеку *социальное окружение* значительно меньше претендует на роль непосредственного «помощника», «проводника», «двигателя» развития: активность и психические возможности «уходящей человеческой натуры» перестают, к сожалению, быть востребованными обществом.

В современном обществе, как уже отмечалось выше, получил распространение *образ стариков* как бесполезных и обременяющих общество людей. Вместе с тем, современный человек пожилого возраста весьма озабочен *не только* собственными проблемами, *но и жизнью близких ему людей – детей и внуков*, считая их проблемы своими собственными проблемами. Высказывания людей старшего поколения свидетельствуют о том, что они вовлечены в проблемы близких, часто соотносят цели и планы своей жизни с событиями младших поколений в своей семье. Это может быть расценено как вполне *благоприятный факт*, положительно влияющий как на состояние *личности старого человека*, так и на *ситуацию межпоколенного взаимодействия*. Вместе с тем, люди старшего поколения, часто требующие внимания, помощи и поддержки



со стороны взрослых детей и внуков, нередко становятся жертвами *негативного отношения к себе* и даже *семейного насилия*.

#### **4. Стереотипы и социальные установки современного общества в отношении старости**

Анализ *стереотипов и социальных установок*, современного общества в отношении к пожилым людям показывает, что на данную проблему нет однозначного взгляда. Вместе с тем, в общественном сознании существуют как *позитивные*, так и *негативные стереотипы*, связанные со старением и старостью и далеко не всегда имеющие под собой реальную основу [3, с. 115–128; 16, с. 163–174; 17, с. 263–278].

Несмотря на существование многочисленных исследований, подтверждающих наличие у людей старшего поколения ряда позитивных психологических и личностных характеристик, *способных положительно влиять на их взаимодействие с окружающими людьми*, в современном обществе получил распространение образ стариков как *бесполезных и обременяющих* общество людей [22; 24]. Подобные *стереотипы и социальные установки* отрицательно влияют на самочувствие пожилых людей и *формируют дискомфорт во взаимодействии* с окружающими в целом. Кроме того, они *мешают* воспринимать пожилых людей дифференцированно, как индивидуумов с действительно существующими между ними различиями и могут приводить к *негативным последствиям* не только для пожилых людей и для молодого поколения, но и для общества в целом.

В *сознании многих людей* существует восприятие старения и старости как *угасания жизни* и обнаруживается *дискриминационные* отношения к людям пожилого возраста, которое получило название *эйджизма*. Эйджизм *выражается* прежде всего в отсутствии *толерантного отношения* к старости, а также в существовании *стереотипов старости*, через призму которых воспринимаются пожилые люди. В данных стереотипах часто отражаются *не только положительные*, но и *отрицательные* характеристики старости. Часто эти стереотипы чрезмерно обобщены или упрощены и оказывают влияние на самовосприятие и Я-концепцию человека в старости. В психологической литературе описываются наиболее распространенные *негативные стереотипы* восприятия старых людей. Это люди со сниженными интеллектуальными способностями, немощные, больные, страдающие от одиночества и чувства не востребованности, с плохой материальной обеспеченностью, сниженной творческой активностью и т.п. В то же время реальность опровергает такое стереотипное видение пожилых людей. *Позитивные стереотипы* людей пожилого возраста выглядят совершенно иначе: они мудры и умиротворенны, готовы делиться своим опытом и согласны жертвовать своими интересами ради детей и внуков; всегда готовы помогать своим детям и внукам и эта помощь огромна.

Несомненно, что *стереотипы восприятия* старости кроме социально-экономических факторов определяются и социокультурными традициями и установками, поэтому в одних культурах преобладает уважительное отношение к

старикам, восприятие их через призму мудрости, в других – отношение к старым людям как к бесполезной части населения, представляющей непосильную нагрузку на бюджет страны.

### **5. Проблемы, возникающие при неприятии старости в обществе и возможности их преодоления**

Важно понимать, что *неприятие* старости в обществе часто приводит к возникновению, как минимум, трех *негативных проблем*:

- неприятие *самим пожилым человеком* процесса собственного старения и крайне негативное отношение к нему,
- неприятие *молодежью* старшего поколения, его жизненного опыта, знаний и умений,
- невозможность формирования *позитивного межпоколенного взаимодействия* в семьях и в обществе в том случае, если не решены первые две проблемы.

В целом, рассмотренные *негативные стереотипы* находятся в *противоречии* с объективным медицинским и психологическим статусом пожилых людей. Большинство из них сохраняют работоспособность, компетентность, интеллектуальный потенциал, могут осваивать новые профессии, совершенствоваться в сфере своей деятельности и получать новые знания. К старости человек принципиально *не исчерпывает* свои резервные возможности и потенциал своего развития, которое «уходит вглубь», а понимание резервных возможностей и потенциала становится *качественно* иным.

### **6. Необходимость выработки новых норм отношений между поколениями**

Сегодня общество поставлено перед *необходимостью выработать* не только *новые подходы* к решению ряда *социальных проблем* пожилых людей – больных, инвалидов и т.д. [22], но и *новые нормы отношений* между людьми разных поколений, а для этого важно хорошо знать, что представляет собой с *психологической точки зрения* данный возрастной этап в жизни людей.

Анализируя создавшуюся ситуацию, важно подчеркнуть, что сегодня во взглядах ученых, изучающих данную проблему, *не существует однозначности*. Психологи всегда различали и продолжают различать понятия *старость* и *старение*. «Старение начинается задолго до наступления старости, – в период ранней и средней взрослости» [6, с. 834]. То есть, старение – это *процесс*, растянутый во времени и в значительной степени зависящий от образа жизни человека, его субъективного восприятия происходящих изменений и их переживания.

В психологической науке имеется также много данных, которые свидетельствуют о *снижении* в старости сенсорных функций, скорости выполнения умственных операций, моторных функций, снижении оперативной памяти и т.д. Все это влияет на социальную ситуацию в которой они функционируют, а так же на специфику их взаимодействия с окружающими людьми. Однако, приведенные данные, рассматриваемые вне социокультурного и профессионально-деятельностного контекста *не могут служить* показателем

общего угасания психических функций и возможностей развития человека в данном возрастном периоде.

Психологическая наука последних тридцати лет отказалась от мысли, что старение это *только инволютивные процессы*. Многие исследователи рассматривают старение и старость в *контексте онтогенетического развития*: обращают внимание не только на инволюцию и снижение активности человека, но и на *возникновении новообразований*, характерных для этого периода; отмечают замедление процессов старения; описывают данный процесс как *продолжение становления и развития человека*, характеризующееся выработкой ряда адаптивных механизмов; отмечают *расширение возрастного диапазона зрелости*, потенциалов трудоспособности, а так же интеллектуального и личностного развития людей старшего возраста [5; 6; 16; 21].

Во многих исследованиях, посвященных развитию *личности на послетрудовом этапе социализации* показано, что в старости ни нравственные, ни социальные качества не утрачиваются. Изменение *соотношения инволюционных и эволюционных процессов* сопровождается не только *осознанием* богатства накопленного опыта, но и *возрастанием* у людей старшего поколения *социальной ответственности* за мир [4;5;10; 11;15; 21]. Вместе с тем, происходит *сознательное приспособление* к происходящим социально-статусным, физиологическим и психическим изменениям и самоформирование, сознательный поиск стратегий конструктивной адаптации и освоения собственного возраста.

**Заключение.** Важно подчеркнуть, что исследование понятия *старости* является на современном этапе развития общества:

*во-первых*, одним из путей *оптимизации* взаимодействия и социальных отношений между людьми разных поколений и,

*во-вторых*, важным *фактором конструктивного психосоциального* развития каждого человека в поздний период его жизни.

### Список использованной литературы

1. Альперович В. Д. *Геронтология. Старость: социокультурный портрет*. Москва: Приор, 1998. 270 с.
2. Анцыферова Л. И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости. *Психологический журнал*. 2001. № 3. С. 86–99.
3. Горьковая И. А. Социально-психологические проблемы пожилых людей / Yu. Karandashev, T. Senko. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. – Mysłówice: GWSPe im. Augusta Hlonda, 2011. С. 115–128.
4. Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б. *Поздний возраст и стратегии его освоения*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003. 112 с.
5. Карандашев Ю. Н. Структура возраста взрослости. *Актуальні проблеми в закладах освіти*: збірник наукових праць. – Кривий Ріг, 2011. С. 56–68.
6. Крайг Г. *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 992 с.

7. Лукьянов О. В. *Готовность быть. Введение в транстемпоральную психологию*. Москва: Смысл, 2009. 192 с.
8. Пигров К. С. Экзистенциальный смысл настоящей старости / *Философия старости: геронтософия. Symposium*. Вып. 24. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 114–116.
9. Погребняк А. А. Старость как ресурс / *Философия старости: геронтософия. Symposium*. Вып. 24. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 120–123.
10. Порсева Х. О. *Психологічні особливості ціннісних орієнтацій осіб похилого віку*. Автореф. дис... канд. психол. наук. Київ, 2005.
11. *Психология старости* / Д.Райгородский. – Самара: Бахрах, 2004. 448 с.
12. *Психология старости и старения* / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. Москва: Академия, 2003. 416 с.
13. Рыбаков Н. С., Рыбакова Н. А. Проблема старости в историко-философском контексте. *Полигнозис*. 2009. № 1(34). С. 140–149.
14. Сапогова Е. Е. «Осень жизни»: Экзистенциально-психологические горизонты старения / Yu. Karandashev, T. Senko. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Mysłówice: GWSPe im. Augusta Hlonda, 2011. С. 101–128.
15. Сенько, Т. В. Социальные роли пожилых людей в их отношениях с внуками / Е.Е.Сапогова. *Психосфера*. Вып. 6. Тула: ТулГУ, 2012. С. 83–102.
16. Устименко С. Ф. Когнитивная презентация феномена старости в сознании людей разных возрастных категорий / Yu. Karandashev, T. Senko. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Mysłówice: GWSPe im. Augusta Hlonda, 2011. С. 163–174.
17. Шамне А. В. Психологические особенности толерантного отношения молодого поколения украинцев к старикам и старости / Yu. Karandashev, T. Senko. *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Mysłówice: GWSPe im. Augusta Hlonda, 2011. С. 263–278.
18. Шаповаленко И. В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте. *Психология зрелости и старения*. 1999. № 6. С. 27–41.
19. Ялом И. Д. *Экзистенциальная психотерапия*. – Москва: Римис, 2008. 608 с.
20. Blecharz J., Siekańska M. Psychologiczne aspekty starzenia się i starości / Marchewka A., Dąbrowski Z., Żołądź J.A. *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*. Warszawa: PWN, 2013. С. 48–59.
21. Karandashev Yu. *Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego*. Bielska-Biała: Addendum, 2013. 110 с.
22. Kocimska P. Starość wyzwaniem dla współczesności. *Niebeska Linia*. 2003. Nr. 5. С. 10–14.
23. Marchewka A., Dąbrowski Z., Żołądź J.A. *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*. Warszawa: PWN, 2013. 340 с.
24. Nowicka A. *Wybrane problemy osób starszych*. Kraków: Impuls, 2010. 298 с.



УДК: 159.922.

Н.М.Токарева

**Розвивальний потенціал рефлексії: теоретичний дискурс**

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу феномену рефлексії як однієї із базових детермінант особистісного становлення людини. Розглянуто різні філософсько-антропологічні та психологічні уявлення щодо природи і сутності рефлексії. Доведено, що суперечність об'єднання різних контентів дослідження рефлексії зникає, якщо розглядати даний феномен як складне інтегративне психічне утворення. У статті стверджується, що рефлексивна компетентність особистості дозволяє вирішувати проблеми у плані переосмислювання та подолання стереотипів мислення і утворення нових змістів свідомості з метою саморозвитку і вдосконалювання. Автор наголошує, що рефлексія знаходиться у динаміці і зумовлює ефективність процесів саморозвитку, самовизначення, самовиховання особистості. Сензитивним періодом розвитку рефлексії у інтелектуальному та особистісному вимірах визначено підлітково-юнацький період генези буття. За результатами аналізу теоретичних концептів означено характеристики рефлексії у феноменологічному полі свідомості та основні фактори стимулювання рефлексивного процесу.

**Ключові слова:** рефлексія, інтегративне утворення, свідомість, рефлексивна компетентність, особистість, суб'єкт життєтворення, саморозвиток.

**Н.Н.Токарева. Развивающий потенциал рефлексии: теоретический дискурс**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу феномена рефлексии как одной из базовых детерминант личностного становления человека. Рассмотрены различные философско-антропологические и психологические представления о природе и сущности рефлексии. Доказано, что противоречивость объединения различных контентов исследования рефлексии исчезает, если рассматривать данный феномен как сложное интегративное психическое образование. В статье утверждается, что рефлексивная компетентность личности позволяет решать проблемы в плане переосмысления и преодоления стереотипов мышления и образования новых смыслов сознания с целью саморазвития и совершенствования. Автор подчеркивает, что рефлексия находится в динамике и предопределяет эффективность процессов саморазвития, самоопределения, самовоспитания личности. Сензитивным периодом развития рефлексии в интеллектуальном и личностном контекстах определен подростково-юношеский период генезиса бытия. По результатам анализа теоретических концептов определены характеристики рефлексии в феноменологическом поле сознания и основные факторы стимулирования рефлексивного процесса.

**Ключевые слова:** рефлексия, интегративное образование, сознание, рефлексивная компетентность, личность, субъект життєтворчества, саморазвитие.

**N.M.Tokareva. The developing potential of reflection: a theoretical discourse**



**Abstract.** The article deals with the analysis of the reflection phenomenon as one of the basic determinants of an individual's personality development. Various philosophically conditioned anthropological and psychological ideas about the nature and the essence of reflection were considered. It was proved that the inconsistency of combining various contents of the reflection research disappears if we consider this phenomenon as a complex integrative psychic entity. The article argues that the reflexive competence of an individual makes it possible to solve problems in terms of mental reshaping and overcoming the stereotypes of thinking and creating new meanings of consciousness for the purpose of self-development and self-improvement. The author emphasizes that reflection is in a state of flux, and it predetermines the efficiency of the processes of self-development, self-determination and self-education of an individual. The early-to-late adolescence period of the genesis of being was defined as the sensitive period of the reflection development in the intellectual and personality contexts. Based on the analysis of theoretical concepts, the characteristics of reflection in the phenomenological field of consciousness and the main factors stimulating the reflexive process were determined.

**Key words:** reflection, integrative entity, consciousness, reflexive competence, personality, subject of creative life, self-development

**Постановка проблеми.** Глибинні реформаційні процеси у сучасному інформаційному суспільстві обумовлюють необхідність переосмислення контекстуальних вимірів особистісного становлення людини.

Технологізація інформаційного простору, мобільність і доступність різновекторної інформації у світі Internet-технологій обумовлюють значні екзистенційні зрушення психічного розвитку покоління «next», що ускладнюють пошуки ідентичності й означення її естетики. В умовах дефіцитарності конструктивного впливу інститутів соціалізації (сім'ї, закладів освіти, культури, ЗМІ та ін.) на особистість, відбуваються значні зміни статусного контенту і якості дитинства як соціокультурного явища (М.Мead; В.Т.Кудрявцев, Д.Б.Ельконін та ін.), нівелюються традиційні форми трансляції морально-етичних наративів від покоління до покоління. Сучасне соціокультурне середовище епохи постмодернізму, згідно із дослідженнями М.Мид [5], впевнено набуває рис префігуративної культури, у просторово-часовому континуумі якої історичні зміни настільки швидкі, що досвід старших поколінь не сприймається молоддю як соціокультурна модель і зразок для наслідування. Водночас дорослі змушені активно адаптуватися до нових реалій життя, набуваючи досвіду моделювання суб'єктивної реальності в умовах системних змін і трансформації ментальності. Характерною ознакою культури префігуративного типу є також кардинальна заміна зовнішніх суспільних і групових регуляторів (детермінант) поведінки людини її персональним вибором особистісних сценаріїв життєтворчості.

Однією із базових детермінант особистісного становлення людини у площині означеного є рефлексія, функціональне спрямування якої зумовлює перетворення внутрішнього світу суб'єкта життєтворення (думки, переживання,

ставлення) на предмет спеціального аналізу і практичної трансформації (І.Д.Єгоричева, Д.О.Леонтьєв, В.І.Слободчиков).

Смисл життя як інтегруючий елемент системи ціннісної орієнтації особистості є найбільш суттєвим проявом рефлексивного «Я», оскільки у особистісно значущих вчинках суб'єкт життєтворчості, виходячи із своєї концепції смислу життя і відповідно до нього свідомо визначеної стратегії життя, внутрішньо спонукається до формування певної концепції «Я», яку він постійно співвідносить із свідомо визначеною ситуацією своїх дій. Рефлексивне «Я» як спосіб поєднання функціонального (вітального) «Я» та особистісної системи ціннісних орієнтацій стає тим компонентом психологічної структури особистості, що породжує варіативність індивідуального розвитку; рефлексія може тлумачитися як джерело внутрішнього досвіду, засіб самопізнання й необхідний інструмент організації життєвих сценаріїв особистості. Разом з тим вивчення розвивального контенту рефлексії у проблемному полі психологічних досліджень залишається на периферії наукових дискусій.

У даному дослідженні ми мали за мету теоретичне обґрунтування розвивального ресурсу феномену рефлексії у континуальному вимірі особистісного становлення людини.

**Аналіз досліджень і публікацій з теми.** Історико-філософський огляд наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблеми становлення людини як активного суб'єкта власного розвитку і самовдосконалення, проблеми рефлексії як форми самопізнання здавна цікавили філософів (Сократ, Аристотель, Демокрит, Епікур, Б.Августин, Р.Декарт та ін.). У сучасному сенсі поняття «рефлексія» було вжито англійським філософом-сенсуалістом Дж.Локком у XVII ст. для позначення інтроспективного процесу роздумів індивіда про набутий внутрішній досвід як базис ефективної регуляції людиною своєї поведінки.

Термін «рефлексія» походить від латинського *reflexio* – «звернення назад» і означає відображення, а також – дослідження пізнавального акту. У загальному сенсі поняття «рефлексія» інтерпретується як «принцип людського мислення, що сприяє осмисленню й усвідомленню власних форм поведінки та передбачень» [3, с.94].

У західній філософії XX ст. рефлексія розглядається у контексті двох парадигм:

- філософсько-гносеологічної (I.Kant, J.Fichte, G.Hegel & ets.), що визначає рефлексію як форму теоретичної діяльності, спрямованої на осмислення соціально розвиненою людиною власного пошукового руху думки, власних інтелектуальних дій та їхніх законів («мислення про мислення»);

- герменевтико-екзистенційної (S.Kierkegaard, E.Husserl, J.-P.Sartre, M.Heidegger & ets.), що досліджує рефлексію як одну із основних складових самосвідомості, родову здатність людини звертати свідомість на себе, на власний внутрішній світ, на форми і способи пізнавальної і перетворювальної діяльності, яка розкриває специфіку духовного світу людини [6; 1].

У вітчизняній філософії XX ст. найбільш повно і послідовно представлені онтологічна та гносеологічна складові рефлексії (В.О.Лекторський,

М.К.Мамардашвілі, О.Г.Спіркін, Г.П.Щедровицький та ін.), що пояснюють специфіку рефлексивного осмислення людиною досвіду свого індивідуального буття за допомогою системи філософських категорій і за законами руху думки (М.К.Мамардашвілі). У даному контексті рефлексія антропологізується і означається як засіб самопізнання і розуміння суб'єктом перебігу власного мислення.

У науковому доробку сучасних вітчизняних філософів (Н.Г.Алексєєв, А.Я. Большунов, Л.Я.Вейнгерова, Д.І.Дубровський, І.С.Ладенко, В.А. Молчанов, Н.М. Трофімов, М.А. Розов, В.С.Швирєв та ін.) дослідження рефлексії набуває комплексного, міждисциплінарного характеру, що зумовлює аналіз рефлексії не лише як форми існування філософського знання і основного методу його отримання, але й у площині аксіологічних, філософсько-антропологічних досліджень, а також у проблематиці свідомості та діяльності [6, с. 25–26].

Сучасна зарубіжна психологічна традиція вивчає феномен рефлексії як особливу психічну реальність (R.Holland) у двох концептуальних спрямуваннях: у контексті дослідження саморегуляції особистості й контролю діяльності (R.Atkinson, C.Carver, M.Scheie, F.Kampfer, W.Mischel, R.Holland & ets.) та у межах когнітивної психології при вивченні мислення (J.Flavell, J.Brueyer, D.Doerner, J.Royce & ets.). Рефлексивно-регулятивний підхід найбільш чітко виявляється у парадигмах гештальтпсихологічного (зокрема й гештальттерапевтичного), екзистенційно-гуманістичного та дискурсійно-нарративного напрямків психології, що концентрують увагу на ієрархічно організованій рефлексивній регуляції пізнавальної активності. Психологи гуманістично-екзистенційного спрямування у своїх роботах досліджують рефлексію як «метастан проактивності, притаманний абсолютно «вільній» людині, що має внутрішній локус контролю і прагне до аутентичності (самоактуалізації)» [7, с.10]. Рефлексія зумовлює наявність потреби у самозмінненні та можливість означення фундаментальних екзистенційних питань щодо ідентичності людини у процесі самопізнання (у творенні ідентичності), самовдосконалення та самоактуалізації особистості (V.Marsick). Дослідження P.Zelazo доводять специфіку особистісної рефлексії як здатності самосвідомості людини, що дозволяє дитині не лише почати усвідомлювати себе, але й більш об'єктивно сприймати інших людей [6, с.35].

Вітчизняна психологія починає досліджувати рефлексію як один із загальнопсихологічних пояснювальних принципів пізнання усвідомлюваних і довільних психічних явищ (М.О.Бернштейн, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, І.М.Сеченов та ін.). У 50 – 60-тих роках ХХ ст. у психології на перший план виходять дослідження свідомості та формування діяльнісного підходу до аналізу психічних явищ, що зумовлює інтерпретацію рефлексії як принципу організації та розвитку психіки людини, і, перш за все, її вищої форми – самосвідомості (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, О.Г.Спіркін, Е.В.Шорохова). У плані методологічного спрямування наукового пізнання актуальності набувають дослідження теоретичного мислення та методологічного обґрунтування кібернетичної парадигми моделювання мислення людини (В.О.Лефєвр,

М.А.Розов, Г.П.Щедровицький). У даному контексті рефлексія розглядається як здатність психіки до багатовекторного інтроспективного спостереження (В.О.Лефевр).

Сучасний етап психологічних досліджень рефлексії (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) характеризується розширенням поля досліджень у поєднанні із збільшенням кількості комплексних міждисциплінарних напрацювань, що систематизують результати теоретичних та емпіричних досліджень у межах системного підходу у вивченні людини. У психологічних дослідженнях сучасної доби поняття «рефлексія» трактується неоднозначно, а проблема рефлексії розглядається принаймні у трьох контекстах, що переплітаються і мають свої проєкції у різних наукових дослідженнях:

1. *Інтелектуальний (когнітивний) контекст* – використовується при вивченні теоретичного мислення; даний різновид рефлексії спрямовується на усвідомлення й осмислення форм і передумов людського мислення й пізнання (Н.Г.Алексєєв, Л.Л.Гурова, В.В.Давидов, А.З.Зак, Ю.Н.Кулюткін, О.М.Матюшкін, І.М.Семенов та інші).

2. *Особистісний (загальнопсихологічний) контекст*, що пов'язує рефлексію із самосвідомістю особистості, із самопізнанням суб'єкта, означуючи її як універсальний спосіб аналізу свідомості, джерело адекватного самопізнання, збагачення пізнавальної діяльності та свідомого її контролю.

Дослідженню особистісного аспекту рефлексії (self-reflection) присвячені роботи Н.І.Гуткіної, Г.І.Давидової, І.Д.Єгоричевої, В.В.Знакова, Д.О.Леонтьєва, Е.Р.Новікової, К.К.Платонова, І.М.Семенова, Т.А.Симакової, С.Ю.Степанова та інших науковців, які визнавали існування рефлексії як новоутворення, що виникає унаслідок критичного переосмислення людиною первинних уявлень щодо себе на основі аналізу моральних норм поведінки інших людей та системи теоретичних знань, набутих у процесі освіти, і у свою чергу призводить до моделювання нового динамічного образу «Я» (Т.А.Симакова). Особистісна рефлексія тлумачиться як «здатність до переосмислення суб'єктом змістів своєї самосвідомості у проблемно-конфліктній ситуації, що інтегрує і породжує більш цілісний образ «Я»» [6, с.6]. У даному контексті рефлексія є інтегральною внутрішньою характеристикою індивідуальності, джерелом її смислоутворення, що детермінує моделювання суб'єктивного часо-просторового континууму і систему взаємодії із природно-соціальним середовищем.

3. У *міжособистісному (соціально-психологічному) контексті* рефлексія досліджується при вивченні процесів комунікації і спільної діяльності (кооперації), що спричиняють адекватність ставлення людини до суб'єктивної та об'єктивної реальності (Н.Г.Алексєєв, Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов, Б.Ф.Ломов, В.В.Рубцов та інші).

У площині аналізу суб'єкт-суб'єктної взаємодії і проектування колективної діяльності із урахуванням необхідної координації професійно-рольових позицій суб'єктів (Є.М.Ємельянов, А.В.Карпов, І.М.Скитяєва, Г.П.Щедровицький та ін.) виявляється кооперативний аспект рефлексії, що є необхідною умовою продуктивності спільної мисленнєвої діяльності.



Наявність різних підходів до вирішення проблем рефлексії, критичне оцінювання науковцями концептуальних положень опонентів сприяють уточненню уявлень щодо феномену рефлексії. Суперечність об'єднання різних контентів дослідження феномену рефлексії зникає, якщо розглядати даний феномен як **складне інтегративне психічне утворення**. Рефлексивна компетентність особистості дозволяє вирішувати проблеми у плані переосмислювання та подолання стереотипів мислення і утворення нових змістів свідомості з метою саморозвитку і вдосконалювання.

Рефлексія як психічний феномен поряд із такими важливими функціями як набуття внутрішнього досвіду й звернення особистості на себе, реалізує також функцію адаптації до зовнішнього світу через регуляцію людиною своєї поведінки й зміни себе (С.Л.Рубінштейн). Продуктом рефлексії є пошук та створення особистістю нових смислів, цінностей та якісних складових самосвідомості особистості, що істотно змінюють її ставлення до інших та до предметної ситуації. У даному контексті рефлексія постає смисловим (регулятивним) центром людської реальності й обумовлює реалізацію прийнятих людиною цінностей. Саме рефлексія обумовлює переосмислення та трансформацію смислових контентів свідомості, змінення яких зумовлене взаємодією суб'єктного і об'єктного світу внутрішнього життя людини.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Визнання значущості системно-інтегративного підходу у тлумаченні психічних явищ дозволяє нам інтерпретувати рефлексію як системне утворення високого рівня складності – інтегрований симптомокомплекс особистісних і когнітивних характеристик, що є «способом і механізмом виходу системи психіки за власні межі, котрий детермінує її пластичність і адаптивність» [4, с.276–277]. У функціональному аспекті рефлексивність особистості розгортається у площині загальної психічної адаптації як основна детермінанта саморегуляції системи психіки [4, с.273]: звернення на себе допомагає людині адаптуватися до зовнішніх умов, а рефлексивні механізми і механізми рефлексивної самоорганізації – це і є інтегративні механізми розвитку і становлення людини.

Уточнення і узагальнення характеристик рефлексії у феноменологічному полі свідомості дозволяє виокремити такі ознаки:

- поняття «рефлексія» вужче поняття «самосвідомість»: самосвідомість – це інтегральна властивість особистості, що певною мірою присутня постійно як даність, тоді як рефлексія – це окремий психічний процес, інструмент розвитку самосвідомості (В.В.Барцалкіна, Г.І.Давидова, Ю.Л.Лінецький);
- рефлексія має особливі задачі: розвиток внутрішнього світу людини, означення граничних філософських (екзистенційних) питань і пошук відповідей на них, осмислення власних переживань щодо суб'єктивного ставлення до життя, свободи, інших людей, до себе (Є.О.Борисенко, Н. Дмитерко, І.Д.Єгоричева, Ю.Л.Лінецький);
- рефлексія спирається на зрілі форми самосвідомості і починає проявлятися після виділення і усвідомлення підлітком свого «Я», що знаходиться у певних стосунках зі світом (І.Д.Єгоричева, Ю.Л.Лінецький);



- рефлексія не може бути засвоєна із культури у готовому вигляді, її становлення відбувається у процесі спілкування із іншими; через спілкування здійснюється трансляція способів рефлексивних дій (І.Я.Берлянд, О.В.Хаяйнен).

Особистісна рефлексія – це завжди цілеспрямована і усвідомлена дія особистості, неможлива за межами самосвідомості. Рефлексивні процеси особистості мають індивідуальний характер виявлення.

Зважаючи на глобальність виявлення та інтегративність функціонування рефлексивного відображення, доречно розрізнити такі рівні рефлексування суб'єкта:

- знання щодо рольової структури та позиційної організації колективної взаємодії (кооперативний тип рефлексії);
- уявлення щодо внутрішнього світу іншої людини та причин певних її вчинків (комунікативний тип);
- вчинки і образи власного «я» як індивідуальності (особистісний тип рефлексії);
- знання щодо об'єкта і способів дій із ним (інтелектуальний тип рефлексії);
- уявлення щодо планування, організації професійної діяльності, її цілей, задач (регулятивний тип рефлексії) [2, с.34].

Рефлексія як інтегроване особистісне утворення знаходиться у динаміці і зумовлює ефективність процесів саморозвитку, самовизначення, самовиховання. Сензитивним періодом розвитку рефлексії у інтелектуальному та особистісному вимірах є підлітково-юнацький період генези буття. Разом з тим аналіз наукових досліджень розвитку рефлексивності у підлітково-юнацькому віці (І.Д.Єгоричева, Ю.О.Клімова, Ю.Л.Лінецький, Н.А.Ліпатова, В.Е.Пахальян, О.В.Хаяйнен та ін.) доводить недостатність стихійного формувального процесу і зумовлює необхідність цілеспрямованого моделювання рефлексивності особистості у спеціально створених умовах.

Серед основних факторів стимулювання рефлексивного процесу можуть бути названі такі:

- цілеспрямоване моделювання проблемної ситуації (ситуації пошуку) – ситуація невизначеності, невпевненості, унікальності (виклику) –руйнує ригідність зони комфорту і спричиняє виявлення пізнавального інтересу особистості;
- активність особистості у рефлексивному процесі, що ініціює довільний автономний вибір сценаріїв розгортання континууму самопізнання і самотворення;
- комфортне контекстне середовище, що сприяє рефлексуванню: автономія, ефективний зворотний зв'язок, доступність взаємодії із іншими людьми (паритетний діалог) – забезпечує баланс між проблемністю ситуації та підтримкою особистості.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Рефлексія відіграє значну роль у розвитку особистісного профілю людини: визначає ступінь інтегрованості особистісних властивостей і зв'язки між ними; дозволяє особистості критично

ставитись до себе та своєї діяльності, робить людину суб'єктом власної активності, що особливо актуальним є у період особистісного становлення. Аналізуючи різні підходи до розуміння сутності феномену рефлексії, можна стверджувати, що рефлексія призводить до формування цілісного уявлення особистості про психічні явища, знання про зміст, способи і засоби вирішення проблем, у тому числі й екзистенційних. У контексті регулювання діяльності рефлексія виступає як системний механізм, що виконує функції інтегрування та диференціювання.

Здійснений аналіз не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на інтегрування рефлексивної складової до концептів комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів освітньо-виховного процесу.

### Список використаної літератури

1. Борисенко Є. О. Рефлексія як засіб об'єктивного опанування дійсності. *Грані*. 2009. № 2 (64). С. 33–37.
2. Войтик И. М. Развитие рефлексивного мышления государственных служащих в профессиональном образовании : дис.... канд. психол. наук : спец. : 19.00.13 «Психология развития, акмеология». Москва, 2000. 160 с.
3. Дмитерко Н. Рефлексивне мислення в контексті теоретичного та емпіричного пізнання психічної реальності. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 93–97.
4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии : монография. Москва: Институт психологии РАН – Ярославль : Аверс Пресс, 2002. 329 с.
5. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения ; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. Москва : Наука, 1988. 455 с.
6. Хаяйнен Е. В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : дис... канд. психол. наук : спец.: 19.00.13 – «Психология развития, акмеология». Москва, 2005. 206 с.
7. Эпова Н. П. Развитие рефлексивного самосознания учащихся в условиях изменения системы оценивания учебных результатов : Автореф. дис...канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 – «Педагогическая психология». Иркутск, 2011. 25 с.

**Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу**

УДК 159.922.8

**Бордюк А. О.**

**Особливості мотивації професійного самовизначення сучасних підлітків**

**Анотація.** У статті розглянуто процеси розвитку мотивації у контексті вікового розвитку особистості підлітків. Досліджено питання особистісного та професійного самовизначення в підлітковому віці. Визначено роль мотивації у його структурі. Розглянуто типологію професій. Досліджено підлітковий вік як перехідний важливий період у становленні мотивації до професійного самовизначення. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей мотивації сучасних підлітків до вибору професії, зокрема на основі врахування комплексу їхніх пізнавальних інтересів. Розроблено психолого-педагогічні рекомендації вчителям та батькам щодо розвитку мотивації до професійного самовизначення підлітків.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, мотивація, мотиви вибору професії, спрямованість до професії, типи професій.

**А. Бордюк. Особенности мотивации профессионального самоопределения современных подростков**

**Аннотация.** В статье рассмотрено процессы развития мотивации в контексте возрастного развития личности подростков. Исследован вопрос личностного и профессионального самоопределения в подростковом возрасте. Определена роль мотивации в его структуре. Рассмотрено типологию профессий. Исследован подростковый возраст как переходный важный период в становлении мотивации к профессиональному самоопределению. Представлено результаты эмпирического исследования особенностей мотивации современных подростков к выбору профессии, в частности на основе учета комплекса их познавательных интересов. Разработаны психолого-педагогические рекомендации учителям и родителям по развитию мотивации к профессиональному самоопределению подростков.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, мотивация, мотивы выбора профессии, направленность к выбору профессии, типы профессий.

**A. Bordyuk. Features of motivation of professional self-determination of modern teenagers**

**Abstract.** In the article the processes of development of motivation in the context of age development of the personality of adolescents are considered. The issues of personal and professional self-determination in adolescence are explored. The role of motivation in its structure is determined. The typology of professions is considered. The adolescence as an important transitional period in the development of motivation to

professional self-determination is explored. The results of the empirical study of the characteristics of the motivation of modern adolescents to choose a profession, in particular, on account of the complex of their cognitive interests, are presented. Psychological and pedagogical references for teachers and parents concerning development of motivation for professional self-determination of adolescents are developed.

**Keywords:** professional self-determination, motivation, motivates for choosing a profession, types of professions.

**Постановка проблеми.** Перед кожною людиною завжди постає дуже важливе рішення, пов'язане з вибором професії. Молоді люди часто задають собі такого роду питання: «Що очікує мене в майбутньому?», «Яку професію обрати?», «Куди піти вчитися» тощо. Подібні питання виникають у всіх юнаків, що закінчують навчання у загальноосвітніх школах і готуються до майбутнього самостійного життя. Серед великої кількості життєвих рішень, які ще прийдеться приймати, питання професійного самовизначення є найпершим і одночасно одним з найважливіших.

У сучасному українському суспільстві спостерігається швидке збільшення кількості професій. Поява нових професій призводить до болючого процесу ламання стереотипів, традиційних форм професіоналізації, які в свою чергу ускладнюють процес професійного самовизначення.

Розуміння проблематики професійного самовизначення не є новим для зарубіжних та вітчизняних психологів. Визначальними для дослідження зазначеної проблеми є праці: К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, Л. Анциферової, Г. Балла, А. Голомштока, В. М'ясищева, Н. Пряжнікова, К. Платонова, Є. Клімова та інших.

Куровська С. визначає професійне самовизначення як процес самостійного вибору особистістю професії, що здійснюється на основі аналізу власних даних та їх відповідності вимогам професії. Він починається із роздумів над своїм майбутнім, які підводять до вибору професії, і закінчується її фактичним вибором [3, с. 55].

З вітчизняними дослідженнями професійного самовизначення перегукуються деякі роботи зарубіжних вчених у галузі професійного розвитку – Super D. E. Theory of vocational development, теорія потреб А. Маслоу, погляди Е. Еріксона щодо розвитку психосоціальної ідентичності особистості [4].

Більшість вчених сходяться на думці, що у професійному самовизначенні особливу роль має мотивація особистості. Якунін В. А. [12] та Нестерова Н. В. [5] 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.

В науці поширеною є думка, що професійне самовизначення є найважливішим новоутворенням підліткового віку.

Таким чином, проблема професійного самовизначення у підлітковому віці та мотивації в його структурі є досить актуальною та важливою для сьогодення. Саме це обумовило тему дослідження.

**Метою** статті є дослідження основних особливостей мотивації професійного самовизначення у сучасних підлітків.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** У психолого-педагогічній літературі процес професійного самовизначення розглядається у контексті проблеми особистісного самовизначення. Самовизначення тісно пов'язане із суб'єктністю, із здатністю починати ряд подій з себе, з іманентною детермінацією особистості. Один із перших дослідників самовизначення С.Л. Рубінштейн [7] розглядав його саме як самодетермінацію, на відміну від зовнішньої детермінації. Він відзначав, що життя людини не повністю залежить від зовнішніх умов, спадковості, його значною мірою визначає сама особистість. Вплив на людину зовнішніх обставин опосередковується позицією особистості. Саме співвідношення зовнішньої і внутрішньої детермінації визначає зрілість особистості. Позицію С. Л. Рубінштейна розділяють К. О. Абульханова-Славська, В. Франкл та багато інших. Шлях самовизначення є, таким чином, шляхом заперечення емпіричної залежності особистості і утвердження її свободи [8].

Важливу роль у процесі становлення професійного самовизначення має мотиваційна сфера особистості. Р. С. Гуревич визначає мотивацію через «систему взаємопов'язаних і підпорядкованих мотивів діяльності особистості. Мотивація є рушійною силою будь-якої людської, а звідси, і навчально-пізнавальної діяльності людини» [1, с. 380].

У тлумачному психологічному словнику термін «мотивація» визначено як сукупність спонук, що викликають активність організму і визначають її спрямованість [11].

Питання мотивації особистості щодо здійснення професійного вибору та здатності до певної діяльності висвітлені в наукових дослідженнях В. Бодрова, А. Голомшток, Є. Клімова, К. Платонова та інших. Вчені визначають, що мотивація професійного самовизначення включає у свою структуру: інтереси особистості, схильності та здібності, спрямованість особистості, її нахили та прагнення, погляди та переконання, ідеали, а також соціокультурні цінності. У професійному самовизначенні: мотивація – це процес спонукання особистості до задоволення потреби, що забезпечує особистісне обґрунтування рішення діяти в певному напрямку для досягнення певних цілей. Тобто мотивація відіграє не тільки важливу роль у професійному самовизначенні, але й є цілісним процесом, без якого самовизначення неможливе.

Важливим у становленні мотивації до професійного самовизначення є підлітковий вік, як перехідний період розвитку дитини у доросле життя. У цьому віці формується «внутрішня позиція» особистості, відбувається внутрішньо особистісний конфлікт, самопізнання та визначення себе як «дорослого» у системі суспільно-ціннісних відносин.



Особливе значення в цьому віці має стимулювання і максимальне використання мотивації досягнень у навчальній, трудовій та ігровій діяльності підлітків. Посилення ролі мотивації для подальшого розвитку підлітка в досліджуваному віці має низку переваг. У дитини формується достатньо стійка особиста риса – мотив досягнення успіху, який домінує над мотивом невдач, що сприяє розвиткові інших здібностей підлітка [6].

У школярів середніх класів відзначається велика, ніж раніше, стійкість цілей, досить розвинене почуття обов'язку, відповідальності. Інтереси вже не ситуативні, а виникають поступово по мірі накопичення знань. Звідси – стійкість ряду мотивів, що базуються на інтересах і поставлених, самими учнями, цілях. Так у підлітків виникає стійкий інтерес до певного предмету. Цей інтерес не проявляється несподівано, у зв'язку з ситуацією на конкретному уроці, а виникає поступово в міру накопичення знань і спирається на внутрішню логіку цього знання. При цьому чим більше дізнається школяр про цікавість предмета, тим більше цей предмет його приваблює [2].

І саме на основі улюбленого предмету у школі зазвичай відбувається вибір професії у підлітків. Але в ієрархії потреб, школярів середніх класів, процес професійного самовизначення знаходиться на низькому рівні. Підліткам частіше просто не цікаво дізнаватися про нові професії, їм достатньо того, що вони мають інтерес до певного виду діяльності. Таким чином, вони не мають достатньої мотивації до якісного вибору професії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для вивчення особливостей мотивів вибору професії у підлітковому віці нами було досліджено вибірку з 54 підлітків навчально-виховного загальноосвітнього комплексу, учнів 7-х класів навчально-виховного загальноосвітнього комплексу № 1 міста Верхівцеве.

З метою виявити переважний вид мотиву до вибору професії було використано методикю «Мотиви вибору професії» Р. В. Овчарова. Результати дослідження за цією методикою засвідчили, що більшість підлітків (46,2 %) мають внутрішні індивідуально значущі мотиви, а це говорить про те, що підлітки прагнуть обрати професію, яка мала б відповідати їх особистісним інтересам, здібностям та схильностям. Їх робота повинна приносити почуття радості та задоволення власних потреб, частіше це професії творчого характеру, сюди відноситься і спілкування з людьми. 27,7% учнів мають внутрішні соціально значущі мотиви, вони вказують на соціальну популярність обраної професії, можливість займати керуючі посади, для них важливо приносити користь соціуму, досягати найвищих результатів.

22,2% учнів мають зовнішню позитивну мотивацію, вони прагнуть працевлаштуватися на високооплачуваній престижній роботі, мріють про кар'єрне зростання та можливість використовувати професійні вміння поза роботою. Найменш значущою виявилась зовнішня негативна мотивація (наказ, критика, зовнішній тиск) – 3,7% досліджуваних осіб, це свідчить про наявність у них загальної тенденції до самореалізації та самоствердження.

Отже, в процесі вибору професії найбільшою мірою характеризуються внутрішні мотиви, які формуються з особистісних потреб. На їх основі людина

має здатність працювати без будь-якого зовнішнього тиску, і отримувати задоволення від обраної професійної діяльності. Це вказує на те, що у більшості сучасних підлітків сформована правильна мотивація до професійного самовизначення, і скоріше за все, завдячуючи педагогам та батькам. Між тим, 3,7 % учнів, які мають зовнішню негативну мотивацію, потребують професійної допомоги.

Кожна людина має схильності до певної професійної діяльності, і чим раніше вони будуть виявлені, тим легше їй буде зорієнтуватися у виборі професії. Ознакою схильності є інтереси людини, в яких проявляється її пізнавальна потреба та спрямованість на певну діяльність. Виявлення інтересів людини сприяє професійному визначенню особистості. З метою виявлення схильностей до того чи іншого типу професії було застосовано методику Є. А. Клімова «Визначення спрямованості особистості». Дана методика спрямована на виявлення схильностей до того чи іншого типу професії відповідно до розробленої вченим класифікації типів: «людина-природа», «людина-техніка», «людина-людина», «людина-знак», «людина-художній образ».

У результаті проведеного дослідження було з'ясовано, що 33,4 % підлітків мають схильності до професій, пов'язаних з рослинництвом, тваринництвом, аграрним та лісним господарством. Вони виявляють інтереси до біології, хімії, природознавства та інших природничих наук. Можливо таке захоплення цими шкільними предметами обумовлене методикою викладання вчителя, заохочення дітей до цікавих експериментів, написання олімпіад. Схильність до професій типу «Людина-художній образ» продемонстрували 26 % підлітків, які мають творчі здібності, прагнуть проявити себе у творчих професіях. 18,2 % підлітків, схильності яких, відносяться до типу професії «Людина-техніка». Переважна більшість цього типу – хлопці. Вони мають ще з дитинства інтереси до транспортних засобів (машин, тракторів, поїздів, мотоциклів, тощо), і ставлячи в приклад своїх тат або старших братів, хлопці намагаються теж бути вправними майстрами цієї діяльності. 15 % учнів, які мають схильності до типу «Людина-людина», вони визначають себе комунікабельними, намагаються завжди відноситися до інших людей з розумінням та повагою, завжди готові прийти на допомогу. Ці учні частіше мають нахил до гуманітарних наук. До типу професії «Людина-знак» прагнуть 7,4 % підлітків, і це показує те, що найменша кількість осіб мають інтереси до точних наук, вивчення математики, фізики, мовознавства.

Отже, провівши емпіричне дослідження, ми можемо стверджувати, що у більшості підлітків вже сформована внутрішня мотивація, і вони цілеспрямовано йдуть до своєї мети, наприклад, ставлячи акцент на ті предмети, які їм будуть потрібні при вступі, чи у подальшому житті.

Але залишаються підлітки, які мають зовнішні мотиви, поверхневі уявлення про професію, які спираються лише на заробіток, престиж, боязнь осуду, невдачі, критики з боку інших. Таким учням потрібна професійна допомога з боку педагогів, а також підтримка батьків. Нами було розроблено психолого-

педагогічні рекомендації, щодо розвитку та формування правильної мотивації підлітків до успішного професійного самовизначення.

Найперше, що необхідно – це забезпечити умови оточення, які наділяють підлітків свободою вибору, дозволяють їм почуватися самодостатніми. Викликати в учнів відчуття просування вперед, переживання успіху в діяльності, шляхом похвали за, навіть незначні, досягнення. Потрібно бачити і враховувати індивідуальність підлітків, мотивувати їх, спираючись на вже наявні мотиви. Проводити зв'язок навчального матеріалу із реальним життям, застосувати методи формування та стимулювання почуття обов'язку і відповідальності. Проводити виховні заходи на тему: «Моя майбутня професія» з залученням мотиваційних та стимулюючих методів. Кращим мотивом діяльності будуть інтерес і підтримка з боку батьків, а не їхній невсипущий контроль. Педагогам рекомендується проводити профорієнтаційні заходи, застосовувати інтерактивні методи навчання, а саме метод дискусії, обговорення проблем у вигляді евристичної бесіди, ділові ігри, тощо.

На нашу думку, найефективнішим способом розвитку мотивації є створення відповідних умов для виявлення та розуміння підлітком власної індивідуальності, оскільки впливовість на професійне самовизначення того чи іншого мотиву буде визначатись і ступенем усвідомленості, і ступенем значущості, що йому надається суб'єктом. Відношення до мотиву буде залежати від специфіки особистісних концепцій, що беруть участь в процесах їх розуміння та інтерпретації. В свою чергу, необхідне усвідомлення самої цієї специфіки, тобто особливостей особистісних смислових схем і утворень, їх трансформація. Саме це дозволить здійснювати самопроєктування себе як майбутнього професіонала – створення образу, до якого прагне людина, при цьому створюючи план його досягнення у формі мрії, самозобов'язань, програми особистісного розвитку, освоєння і творення схем та норм власної організації [9]. Створення зазначених умов буде заставою для успішного професійного самовизначення ще й тому, що прагнення до самопізнання є характерною особливістю підліткового періоду, детермінантою розвитку самосвідомості підлітка [10]. Подальші наукові пошуки будуть спрямовані на дослідження можливостей створення і перевірки ефективності умов, які сприятимуть активізації зазначених процесів.

**Висновки.** Аналіз проблеми свідчить про важливість мотивації у професійному самовизначенні підлітків. Результати теоретичного аналізу свідчать, що підлітки не мають достатньо сформованої мотивації, і тому не можуть якісно робити вибір конкретної професії. Емпіричне дослідження показало зворотні результати. Більшість підлітків мають внутрішню мотивацію до вибору професії, що свідчить про сформованість внутрішніх індивідуально значущих мотивів. Між тим, є підлітки із несформованою або неправильно сформованою (зовнішньо-негативною) мотивацією, які потребують професійної допомоги. Виходячи з цього, ми розробили психолого-педагогічні рекомендації педагогам та батькам, щодо розвитку мотивації до професійного самовизначення підлітків.

### Список використаної літератури

1. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійнотехнічних закладах: монографія / Р. С. Гуревич – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.;
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002 — 512 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»);
3. Куровская С. Н. Социально-педагогические основы профориентации: пособие / С. Н. Куровская. - Гродно: ГрГУ, 2009. – 321 с.;
4. Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення підлітків як динамічний процес [Електронний ресурс] / Є. В. Кучеренко // Психологія: електронне наукове фахове видання. – Електронні дані. – 2015. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/443/94/>;
5. Нестерова Н. В. Современное высшее профессиональное образование и локальные образовательные системы // Мир образования — образование в мире. — СПб. : Питер, 2003. — № 3. — С. 152—160.
6. Оранюк Б. Ю. Вікові особливості підлітків у контексті формування інформаційної культури в мережевому спілкуванні. / Б.Ю. Оранюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 1(55). – 11 с.;
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
8. Сметаняк В. І. Особистісне самовизначення і свобода в ракурсі взаємної детермінації // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 53-59.;
9. Ткаченко О. А. Аналіз факторів професійного саморозвитку як підґрунтя самопроекування учителів / О.А. Ткаченко // Психологія: Реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 8. – Рівне : РДГУ, 2017. – 318 с. – С. 272-277.
10. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, 2014. – 312 с.
11. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.;
12. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб.: Питер, 1998. – 390 с.

УДК 159.922.8:159.953

**Жомірук В.В.**

#### **Особливості пам'яті сучасних підлітків**

**Анотація.** У статті представлено результати дослідження особливостей пам'яті у підлітків. Констатовано, що у підлітковому віці активно розвивається логічна пам'ять. Також швидко досягає такого рівня, що дитина переходить до переважного використання цього виду пам'яті, та довільної і опосередкованої пам'яті. Досліджено який тип пам'яті переважають у підлітковому віці. У першій частині викладено загальну інформацію про підлітка, про зміни в пам'яті. У другій частині досліджували пам'ять у підлітка. Зроблено висновок, що у підлітків

Вип.ІХ, 2019

поступово знижується рівень механічної пам'яті і відповідно підвищуються показники логічної пам'яті.

**Ключові слова:** пам'ять, підліток, механічна пам'ять, логічна пам'ять.

### **В.В. Жомирук. Особенности памяти подростков**

**Аннотация.** В статье проанализированы результаты изучения особенностей памяти у подростков. Установлено, что в подростковом возрасте активно развивается логическая память. Она также быстро достигает уровня, когда ребенок переходит к преобладающему использованию этого типа памяти, произвольной и опосредованной памяти. Рассмотрели, какой тип памяти преобладает в подростковом возрасте. Первая часть содержит общую информацию о подростке, об изменениях в памяти. Во второй части исследуется память подростка. Сделан вывод, что у подростков уровень механической памяти постепенно снижается и, соответственно, скорость логической памяти возрастает.

**Ключевые слова:** память, подросток, механическая память, логическая память.

### **V.V. Zhomiruk. Features of the memory of teens**

**Abstract.** The article presents the results of studying the peculiarities of memory in adolescents. It is established that in the adolescence, logical memory is actively developing. It also rapidly reaches the level that the child moves to the predominant use of this type of memory, and arbitrary and mediated memory. Considered what type of memory prevails in adolescence. The first part contains general information about a teenager, about changes in memory. In the second part, the memory of a teenager was investigated. It is concluded that in the adolescents the level of mechanical memory is gradually decreasing and, accordingly, the speed of logical memory increases.

**Key words:** memory, teenager, mechanical memory, logical memory.

**Постановка проблеми.** У підлітковому віці дитині доводиться запам'ятовувати величезну кількість інформації. У школі він вивчає велику кількість різних різнобічних предметів, що вимагають значного напруження пам'яті. Необхідно як швидко запам'ятовувати-відтворювати інформацію, так і відкладати в довгострокове сховище. Пам'ять сильно пов'язана з мисленням. Домінуючий вид пам'яті сильно впливає на спосіб життя підлітка. Варто відзначити важливу роль мнестичних процесів в підлітковому віці. Дитина змушена запам'ятовувати величезну кількість інформації як в шкільному житті, так і в інших контекстах. Чи не кожен підліток може запам'ятати великий обсяг матеріалу.

**Аналіз досліджень:** Серед зарубіжних вчених проблемою вивчення підліткового віку займалися Бенедикт Р., Бюлер Ш., Гезел А., Еріксон Е., Піаже Ж., Холл Ст., Шпрангер Е., Штерн В., та інші. Серед вітчизняних вчених проблему підліткового віку висвітлювали у своїх працях та дослідженнях Божовича Л.І., Виготського Л.С., Ельконіна Д.Б., Рибнікова Н.А., та інші[1].

Досліджували пам'ять такі вчені як П. І. Зінченко (установка на запам'ятовування. Мимовільне запам'ятовування може виявитися ефективніше за



довільне), А.А.Смирнова(мимовільне запам'ятовування може бути продуктивнішим, ніж навмисне запам'ятовування). Еббингауза Г., Пьерона А., Радосавлевича П., Йоста А.(для заучування доцільнішим виявляється розподіл повторень в часі, ніж їх концентрація на невеликому проміжку часу)[7].

**Мета статті:** Дослідити особливості пам'яті підлітків

**Викладення основного матеріалу.** Підлітковий вік (від 10-11 до 14-15 років) є перехідним головним чином в біологічному сенсі, оскільки це вік статевого дозрівання, паралельно якому досягають зрілості й інші біологічні системи організму. В соціальному аспекті підліткова фаза - це продовження первинної соціалізації. Всі підлітки цього віку - школярі, вони знаходяться на утриманні батьків (держави), їхньою провідною діяльністю є навчання. Підліткам характерні максимальні диспропорції у рівні й темпах розвитку, обумовлені значною мірою біологічно. Найважливіше психологічне новоутворення віку - почуття дорослості являє собою новий рівень домагань, що передбачає майбутнє становище, якого підліток фактично ще не досяг. Звідси - типові вікові конфлікти та їх переломлення в самосвідомості підлітка. В цілому це період закінчення дитинства і початку «виростання» з нього[2].

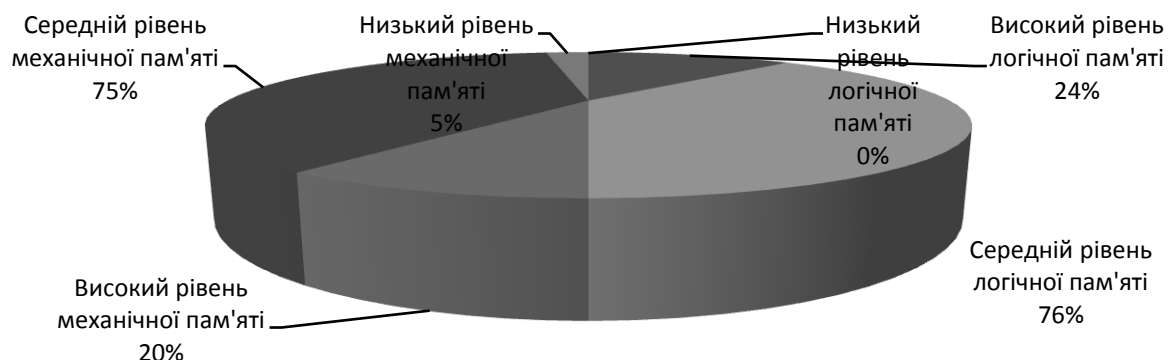
У вітчизняній психології природа розвитку пам'яті вивчалася Левом Семеновичем Виготським, Олександром Романовичем Лурія, Олексієм Миколайовичем Леонтєвим, Петром Івановичем Зінченко та іншими. Пам'ять розглядалася й аналізувалася в рамках різних напрямків і в рамках різних наукових теорій. Серед основних можна відзначити асоціативний підхід, підхід соціальний, підходи з боку біхевіоризму та гештальтпсихології, діяльнісний, культурно-історичний, психофізіологічний, генетичний і безліч інших. Видатні вчені, філософи й психологи, розглядали феномен пам'яті з її різних сторін, становили свої теорії, які зараз становлять основу наших знань про пам'ять[3].

Найчастіше діти, досягнувши підліткового віку, продовжуючи навчання, вимушені відмовлятися від дослівного заучування за допомогою повторень[7].

У підлітковому віці активно розвивається логічна пам'ять і швидко досягає такого рівня, що дитина переходить до переважного використання цього виду пам'яті, а також довільної і опосередкованої пам'яті. Здатність до запам'ятовування постійно, але повільно зростає до 13 років. З 13 до 15-16 років спостерігається швидше зростання пам'яті. Покращується запам'ятовування словесного і образного матеріалу, збільшується швидкість запам'ятовування; об'єм збереженого в пам'яті матеріалу; покращується продуктивність пам'яті. В той же час на тлі домінуючої позиції логічної пам'яті у підлітка сповільнюється розвиток механічної пам'яті, що може призводити до виникнення ряду негативних явищ. В підлітковому віці відбувається істотне зрушення у відносинах між пам'яттю і іншими психічними функціями [6].

З.Фрейд звертав увагу на біологічну детермінанту розвитку. Підлітковий вік характеризується обов'язковою віковою кризою. Це зумовлено статевим дозріванням. Підліткову кризу уникнути не можливо, оскільки спроби особистості інтегрувати новісексуальні імпульси призводять до внутрішніх переворотів[2].

Ми провели емпіричне дослідження за допомогою методики «Вивчення логічної і механічної пам'яті». До вибірки увійшли 24 учні 13-15 років (11 дівчаток, 13 хлопчиків). Результати дослідження пам'яті представлено на рис.1.



**Рис.1. Дослідження пам'яті підлітка**

Як бачимо з гістограми(рис.1.) у: 24%(5 дітей) випробовуваних показали високий рівень логічної пам'яті, 76%(19 дітей) - середній рівень логічної пам'яті. По рівню механічної пам'яті ми отримали наступні показники: у 20%(5 дітей) випробовуваних був виявлений високий рівень механічної пам'яті, у 75% (18 дітей)- середній, у 5% (1 дитина)- низький. Але низького рівня логічної пам'яті у підлітків не було виявлено. У підлітків домінує логічний тип пам'яті. Це свідчить про те, що діти в цьому віці роблять більший акцент на запам'ятовуванні шляхом асоціацій, шукають взаємозв'язку і відходять від заучування, починають міркувати, мислити логічно.

**Висновки.** Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Цей період є складним як для дитини, так і для її близьких. Саме в цей час відбувається інтенсивний і часто нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення, стрімкий розвиток в емоційній та інтелектуальній сферах, що призводить до зміни самосвідомості, розумінні себе та оточуючих.

В результаті проведення емпіричного дослідження,ми з'ясували,що у підлітковому віці активно розвивається логічна пам'яті і швидко досягає такого рівня, що дитина переходить до переважного використання цього виду пам'яті.

Підлітки рік у рік розвиваються все швидше і фізично і внутрішньо,тому треба слідкувати за динамікою і «рухами» у змінах,інтервалом у 6 місяців треба проводити тести,більше спілкуватися з дітьми,і спостерігати за ними,з цих результатів вже можна зробити висновки про зміни у підлітків.

### Список використаної літератури

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов.- 4-е изд., стереотип/ Г.С Абрамов- М.: Академия, 1999.- 672 с
2. Аткинсон Р. Л. Введения в психологию / Рита Л. Аткинсон, Річард С. Аткинсон, Едвард Е. Сміт, Деріл Дж. Бем, Сьюзен Нолен-Хоексема [За заг. ред. проф. А. В. Петровського]. - М.: Академія, 1996. - 496 с..
3. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія[курс лекцій] /В.П.Кутішенко - К.: Центр учбової літератури, 2010.-129 с.

4. Реан А. А. Психологія підлітка. /А. А. Реан. - М.:прайм - Єврознак, 2003.-480с.
5. Рубинштейн С.Л. Основи загальної психології. - 2-е вид. (1946г.) - СПб.:Санкт-Пітербург, 2002 - 720 с.:іл.-(Серія «Мастера психології»)
6. Савчин М.В. Вікова психологія : [навч. посіб.] / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. –Київ: Академвидав, 2006. –359 с.
7. Столяренко Л.Д.Педагогическая психология. /Л.Д.Столяренко. — 2-е изд., перераб, и доп. — Ростов н/Д:Феникс, 2003. — 544с.:( Серия «Учебники и учебные пособия»).
8. Токарева Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу:монографія / Н. М. Токарева, А. В.Шамне, Н.М.Макаренко. –Кривий Ріг: Інтерсервіс, 2014–312с.
9. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы сов.психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. -М.: Изд-во МГУ,1981. – С. 5-60

УДК – 159.9: 316.6

**Засецька А.**

### **Ціннісні орієнтації сучасних підлітків**

**Анотація.** У статті охарактеризовано поняття ціннісних орієнтацій, систематизовано основні чинники їх формування; аналіз теоретичних засад проблеми ціннісних орієнтацій став основою для обґрунтування психологічної структури ціннісної орієнтації. Визначено, психологічні особливості формування цінностей; які ціннісні орієнтації переважають у сучасних підлітків: здоров'я, наявність хороших і вірних друзів, активна, діяльна життя, щасливе сімейне життя. Виявлено, що реалізація потенціалу особистості відбувається тільки з опорою на ціннісні орієнтації. Представлено гендерний аспект цінностей. Запропоновано шляхи ефективного формування ціннісних орієнтацій в підлітковому віці в різних соціальних ситуаціях: сім'я, школа, однолітки, вчителі, ЗМІ.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, цінності, особистість, підлітки, гендерний аспект.

#### **А. Засецкая. Ценностные ориентации современных подростков**

**Аннотация.** В статье охарактеризовано понятие ценностных ориентаций, систематизировано основные факторы их формирования; анализ теоретических основ проблемы ценностных ориентаций стал основой для обоснования психологической структуры ценностной ориентации. Определено, психологические особенности формирования ценностей; какие ценностные ориентации преобладают у современных подростках: здоровье, наличие хороших и верных друзей, активная, деятельная жизнь, счастливая семейная жизнь; реализация потенциала личности происходит только с опорой на ценностные

орієнтації. Представлено гендерний аспект цінностей. Предложено пути эффективного формирования ценностных ориентаций в подростковом возрасте в разных социальных ситуациях: семья, школа, одноклассники, учителя, СМИ.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, ценности, личность, подростки, гендерный аспект.

#### **A. Zasetskay. Value orientations of modern teenagers**

**Abstract.** The concept of value orientations is characterized in the article, the main factors of their formation are systematized. The analysis of the theoretical foundations of the problem of value orientations became the basis for substantiating the psychological structure of value orientation. Psychological characteristics of the formation of values were defined. It was determined what value orientations prevail in modern adolescents: health, the presence of good and faithful friends, an active, active life, a happy family life. The realization of the potential of the individual occurs only with the support of value orientations. The gender aspect of values is presented. The ways of effective formation of value orientations in adolescence are revealed in different social situations: family, school, age, teacher, media.

**Keywords:** value orientations, values, personality, adolescents, gender.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку українського суспільства підвищує інтерес до шляхів формування ціннісних орієнтацій на шляху дорослішання. Успішність формування цінностей залежить не тільки від дитини та її сім'ї, але і від багатьох інших чинників. Визначити які цінності переважають, як формуються, чинники впливу на формування – предмет нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень.** Вивченням цінностей і ціннісних орієнтацій підлітків займається багато наук, таких як психологія, соціологія, педагогіка, філософія, що означає складність, багатоплановість та актуальність феномену. Так вчені Алексєєв В. Г., Волков Б. С., Кон І. С. відзначають, що у кризові періоди стану суспільства підлітки виявляються соціально нестійкими, морально не підготовленими та не захищеними. Виникає потреба вивчити, яким чином відбувається формування цінностей на даному етапі.

**Постановка завдання.** Процес формування ціннісних орієнтацій у сучасних підлітків залежить від багатьох факторів, які відіграють важливу роль. Коли йдеться про підлітків, ми повинні знати, що в цьому віці формується не лише цінності, але й характер та здібності дитини, якими вона буде користуватися у майбутньому.

**Виклад основного матеріалу.** Смирнов П. І. стверджує, що «цінністю вважається матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини, заради якої він діє, витрачає сили, заради якої вона живе». Вчений підкреслює, що особистість реалізовує свій потенціал тільки з опорою на ціннісні орієнтації, об'єкт залишається один і той же - поведінка особистості, а через нього - саме життя [цит. за 1, с.9]. Також поряд з цінностями стоїть поняття - «ціннісна орієнтація» як внутрішня спонука, що мотивує поведінку людини.

Аналіз теоретичних засад проблеми ціннісних орієнтацій, їх природи та змісту став основою для обґрунтування психологічної структури ціннісної орієнтації, яку подають у своїх дослідженнях Ігнатенко П. та Котлова Л. Схематично це можна відобразити таким чином (рис 2.):



**Рис. 2 Психологічна структура ціннісних орієнтацій**

Schwartz S. H., Bardi A. спостерігають певну динаміку зміни ціннісних орієнтацій від підліткового до юнацького віку: є як подібність, так і відмінності в їх структурі. Для обох вікових груп найбільш значущим є соціальний успіх і досягнення, а найменш значущим - традиції і влада. Також можна відзначити, що з віком проявляється велика орієнтованість на зміни на противагу цінностям збереження. [3, с.6]. За Ермолічем С. Я., сукупність стійких ціннісних орієнтацій забезпечує спадковість певного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів. В силу цього вони обумовлюють мотивацію дій і вчинків особистості [4, с. 52]. Головаха Е. И. зазначе, що серед провідних чинників, які здійснюють вплив на формування ціннісних орієнтацій підлітків, виділяють такі аспекти: сімейне виховання, як одну з перших та найґрунтовніших основ формування особистості; освітнє середовище, де розвиток особистості продовжується, доповнюючись новими значимими людьми. В умовах сьогодення, коли відбувається бурхливий розвиток ЗМІ, інтернет-технології, неабияк впливають на формування ціннісних орієнтацій сучасних підлітків. Ще одним із провідних чинників впливу є група однолітків, лідерів яких копіюють та до яких прислухаються [5, с.18].

Найпомітніший вплив на формування уявлень про сучасний стан суспільства справляє телебачення. Тому в таких випадках саме батьки повинні контролювати інтереси дітей, цікавитися їх життям, знати їх коло спілкування.

Ми провели власне дослідження з метою виявлення цінностей, які переважають у сучасних підлітків, визначили їх гендерний аспект. Дослідження проводилось у Криворізькій загальноосвітній школі №23 у листопаді 2018 року. Загальна вибірка складала 8 учнів - 8 класу (підлітковий вік), з них 4 хлопців і 4 дівчаток. У психологічному дослідженні ми використовували тест Рокича М. в модифікації Леонтьєва Д. А.

По результатам проведеного дослідження можна виділити гендерні відмінності, в яких поєднуються як традиційні маскулінні і фемінні переваги цінностей, так і менш очікувані. Типовим для жіночої вибірки можна вважати



більшу перевагу цінностей прихильності, захист і турбота про добробут людей, з якими перебуваєш в частих особистих контактах. Також цілком передбачуваною для дівчат виявилася потреба у захищеності, гармонії і стабільності суспільства.

Цікаво, що цінності саморегуляції у дівчат виявилися більш значущими, ніж у юнаків. Це відображає факт більш ранньої автономізації особистості в підлітковому і юнацькому віці в жіночій вибірці. Можливо, це пояснюється більш раннім набуттям дівчатами дорослості у зовнішності і, можливо, інтелектуальної і моральної дорослості. А також більш високими стандартами і очікуваннями, що пред'являються суспільством до поведінки і досягнень дівчат. З цим припущенням узгоджується і велика значимість для дівчат цінності стимулювання як прагнення до нового, змін і змін у житті, пошуку нових вражень. З іншого боку, зміна місця жінки в суспільстві і перегляд змісту гендерних ролей на користь більш активної участі жінки у виробництві і соціальній діяльності, зміна сім'ї як соціального інституту можуть розглядатися як фактор зміни ціннісної сфери жінки. Також дівчата демонструють більшу готовність до розвитку і змін, ніж юнаки. Гендерні відмінності відображають збереження жіночої вибіркою переваги традиційно фемінних пріоритетів - прихильності і безпеки поряд з вираженою тенденцією відкритості новому досвіду саморозвитку, тобто перевагою саморегуляції і стимулювання.

По групі підлітків, з якими ми проводили тестування, цінності розподілилися таким чином: найбільш значущі термінальні цінності - «здоров'я», «наявність хороших і вірних друзів», «активне, діяльне життя», «щасливе сімейне життя». Аналіз даних по «інструментальним цінностям» показав, що у даної групи підлітків вищий ранг займають «акуратність», «незалежність», «освіченість».

**Висновки.** Отже, формування ціннісних орієнтацій підлітків в сучасному українському суспільстві проявляється в одночасному впливі на особистість різних факторів, які часто суперечать один одному. Підліткам особливо складно зорієнтуватися у такому вирі подій, у насиченому різноманітними правилами та нормами суспільстві, коли сімейне оточення диктує одні манери поведінки, а з екранів телевізора лунають протилежні заклики. Тому підліткам у такому шаленому розмаїтті цінностей, наявних у суспільстві, доводиться самим вирішувати, що в нинішніх умовах є більш цінним. Також важливо наголосити, що роль таких соціальних інституцій як: сім'я, навчальний заклад, ЗМІ, група однолітків, важко переоцінити у вихованні молодого покоління, адже саме вони формують у особистості власний погляд на світ, на його норми та цінності. Тому важливо не нав'язувати підліткам свої думки, погляди та цінності. А лише допомогати знайти вірний шлях у формуванні підлітка як особистості.

### Список використаної літератури

1. Федорішкін О.М. Самооцінка життєвих цінностей людини // О.М.Федорішкін. /Проблеми виховання. - 2006. - № 6. - С. 9-11.
2. Котлова Л. Український науковий журнал "Освіта регіону". [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/1296>

3. Schwartz S. H., Bardi A. Value hierarchies across cultures [Електронний ресурс] Режим доступу: [https://pure.royalholloway.ac.uk/portal/files/1893335/schwartz\\_bardi\\_2001\\_value\\_hierarchies\\_across\\_cultures.pdf](https://pure.royalholloway.ac.uk/portal/files/1893335/schwartz_bardi_2001_value_hierarchies_across_cultures.pdf)

4. Ермолич С.Я. Методологічні передумови формування ціннісних орієнтацій у підлітків // Позашкільне виховання. - 2007. - № 9. - С. 23-27.

5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Евгений Иванович Головаха – К.: «Наукова думка», 1988.- 144 с.

УДК.159.922.8

**Колінько К.В.**

### **Психологічні особливості формування розумових дій у студентів**

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі формування розумових дій в студентському віці. Представлено сутність дефініції «розумові дії» в вітчизняній психології. Робиться спроба визначення поліваріативної структури розумових дій. Наголошується на ролі розумових дій в процесі засвоєння навчального матеріалу. Визначено динаміку та основні види розумових дій в ході осмислення наукової інформації. Виявлено специфіку функціонування розумових дій в умовах навчання у ВНЗ. Представлено результати емпіричного дослідження рівня розвитку розумових дій у студентів.

**Ключові слова:** учіння, навчання, осмислення, розумові дії, логічне опосередкування, семантичні структури, аналітико-синтетична діяльність, узагальнення.

### **К. Колинко. Психологические особенности формирования умственных действий у студентов.**

**Анотация.** Статья посвящена проблеме формирования умственных действий у студентов. Представлено сущность дефиниции «умственные действия» в отечественной психологии. Делается попытка определения поливариативной структуры умственных действий. Подчеркивается роль умственных действий в процессе усвоения учебного материала. Выведено динамику и основные виды умственных действий при осмыслении научной информации. Определена специфика функционирования умственных действий в условиях обучения в ВУЗе. Представлено результаты эмпирического исследования умственных действий у студентов.

**Ключевые слова:** учение, обучение, осмысление, умственные действия, логическое опосредование, семантические структуры, аналитико-синтетическая деятельность, обобщение.

### **K. Kolinko. Psychological peculiarities of mental activity formation in students**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the formation of mental activities in student age. The essence of the definition of "mental actions" in the article is presented in domestic psychology. An attempt is made to determine the polarity structures of mental actions. It emphasizes the role of mental activity in the process of assimilation of educational material. The dynamics and main types are determined for mental actions in the course of comprehension of scientific information. Specifics are revealed about the functioning of mental activities in the conditions of studying at universities. Presented are the results of the empirical study of the level of development of mental activity in students.

**Key words:** learning, teaching, comprehension, mental actions, logical mediation, semantic structures, analytical and synthetic activity, generalization.

**Актуальність дослідження.** В умовах розвитку сучасної освіти найбільш актуальною проблемою вищої школи є підготовка інтелектуально розвиненої, професійно сформованої та вихованої особистості майбутнього фахівця. Тенденції розвитку сучасного суспільства вимагають від студентів постійного підвищення рівня наукової обізнаності, глибокого та повного розуміння того наукового матеріалу, який складає базу професійних знань, умінь та навичок. Вищий навчальний заклад повинен формувати особистість громадянина України, забезпечувати наше суспільство всебічно підготовленими фахівцями, які мають глибокі та міцні загальнонаукові та професійні знання. Однак, в умовах кризи сучасної освіти, спостерігається помітний спад рівня професійної підготовленості. У студентів зменшується інтерес до учбових предметів, знижується успішність учбової діяльності, навчання набуває ознак формальності. Зрозуміло, що багато проблем криється в системі педагогічних впливів, які формують зміст навчання, але й велику роль тут відіграє особистистий пізнавальний потенціал самих студентів, рівень розвитку їх розумових дій.

Практика навчання у ВНЗ свідчить, що навіть при найкращій його організації, досконалій методиці викладання студенти досягають різних результатів успішності. Одні студенти оволодівають матеріалом швидше та ефективніше, ніж інші, що дозволяє говорити про залежність успіху від внутрішніх умов, зокрема, інтелектуальних, до складу яких входить система різнофункціональних розумових дій.

Загальний аналіз проблеми активізації пізнавальної діяльності та сформованості розумових дій учнів та студентів досліджували багато науковців. На жаль, проблема розвитку розумових дій в пізнавальній діяльності у студентів розроблена недостатньо порівняно з її висвітленням в контексті учіння школярів. Наявні роботи досить вузько висвітлюють проблему розумових дій, саме як інструментального аспекту навчання студентів, що в свою чергу підкреслює необхідність більш глибокого та системного її дослідження.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема прямого зв'язку між рівнем сформованості розумових дій та успішністю навчання у вищій школі почала активно розроблятися у 60-90 роки 20 ст. Витоки її дослідження знаходяться в контексті психологічних теорій О.М. Леонтьєва, О.К. Тихомирова, П.Я.

Гальперіна, В.В. Давидова, А.В. Брушлінського, Л.С. Виготського, Д.Н. Богоявленської, З.І. Калмикової, Н.О. Менчинської та ін.. Способи активізації розумових дій у студентів розглядались в працях С.Д. Смірнова, Г.І. Щукіної, Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко, М.І. Садового та інших. Індивідуально-особистісна природа пізнавальної діяльності студентів досліджується в концепціях Ю.К.Бабанського, Т. І. Шамової, В.П.Беспалька, В.А.Сапогова, І.Ф.Харламова. Питання функціонування пізнавальної діяльності, виділення її операціональної складової розглядається в теоріях А.І.Дьоміна, О.К. Тихомирова, Л.Л. Гурової, О.М.Матюшкіна, О.Я.Савченко та ін.. Але, незважаючи на достатню представленість проблеми в науковому, психолого-педагогічному просторі, інтерес до неї не зникає й до сьогоднішнього моменту.

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі та емпіричному обґрунтуванні поліваріативної структури розумових дій.

**Виклад основного матеріалу** Класичною психологічною парадигмою, що висвітлює процес формування розумових дій вважається теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Ця концепція розглядається як універсальна теорія, що пояснює процес набуття нових знань як безперервний ланцюг різних перетворювальних дій, їх перенесення у внутрішній план. За автором, формування розумових дій - це процес складних багатопланових змін, що проходить декілька етапів: формування мотивації; складання схеми орієнтовної основи дії; формування дії в матеріальному плані; відпрацювання дій у зовнішньому плані з опорою на зовнішнє промовляння; промовляння дії «про себе», тобто у внутрішньому мовленні; перетворення дії у внутрішній процес мислення, здійснення її в розумовому плані [6].

Зв'язок між розумовими діями та учбовою діяльністю неодноразово підкреслювався в працях С.Л. Виготського, Б.Г. Ананьєва, В.В. Давидова, Д.Н. Богоявленської, С.Л. Рубінштейна, та інших. Зокрема, В.В. Давидовим зазначається, що розумові дії – це ті якості розуму, які стійко проявляються при засвоєнні різного учбового матеріалу і визначають успішність оволодіння ним. Вони виступають провідним фактором при визначенні рівня інтелектуального розвитку, оскільки завдяки ним з'являються новоутворення в самому мисленні [8, с.30].

Діяльнісний підхід О.М. Леонтьєва становить вихідну методологічну установку теорії навчання та формування розумових дій. Аргументом на користь зазначеного виступає наукова позиція автора згідно з якою, осмислення нової наукової інформації - це внутрішня, пізнавальна діяльність, яка реалізується за допомогою різноманітних розумових дій. Розумова дія є індивідуально-когнітивним явищем, в результаті якого розгортається діалектична ідея розуміння різнорідних явищ, перехід від одиничного до загального, від наочності до абстрактності, що призводить до більш глибокого пізнання дійсності. Розумова дія виконується у внутрішньому плані свідомості без опори на зовнішні засоби з залученням психічних пізнавальних процесів і розгортається в умовах рішення задачі [9, 119].

На думку О.М. Леонтьєва, внутрішня розумова дія є операційним механізмом процесу набуття нових знань [7, с. 121]. Учіння починається з постановки мети, уточнення задач, відпрацювання плану, схеми дій. Потім суб'єкт переходить до етапу предметних дій, використовує певні засоби і прийоми, виконує необхідні процедури, порівнює хід і результати відповідно до поставленої мети. Реалізація зазначених етапів учіння відбувається саме через актуалізацію трансформаційних механізмів, які і інтерпретуються як розумові дії. У зв'язку з цим, розумові дії поділяються на дії: планування, організації, виконання та контролю процесу засвоєння знань [5, с.156].

В наукових наробках Н.І. Бойко зазначається, що успішність засвоєння студентами учбового матеріалу залежить від багатьох факторів, рівня розвитку розумових дій, в тому числі. Оволодіння професійними знаннями та уміннями відбувається лише через організацію власної пізнавальної діяльності, результатом якої є розуміння та засвоєння. Саме засвоєння є показником інтеріоризації зовнішньої учбової задачі у внутрішні структури психіки, що відбувається завдяки розумовим діям. Розумові дії забезпечують виявлення істотних ознак і зв'язків, активізують процес пошуку або конструювання смислу повідомлення, моделюють проблему та способи її вирішення, інтерпретують смисли і значення повідомлення, узагальнюють висновки і т.д [2,с.13]. Розумові дії –це механізми перетворення матеріалу у нові категорії свідомості, які згодом використовуються при рішенні професійних завдань.

Згідно Тихомирову О.К. осмислення нового наукового матеріалу є важливим процесом набуття знань, який полягає у відбитті у свідомості особистості предметів, явищ, форм існування матерії в абстраговано-узагальненому вигляді [17, с.54]. Динаміка та ефективність розуміння залежить від досвіду знань людини, її мотиваційних можливостей та розвитку розумових дій. Автор зазначає, що загальновідомі розумові дії (аналіз, синтез, порівняння тощо) операціоналізуючи наочно-образну та абстрактно-логічну сфери мислення, сприяють встановленню нових внутрішніх зв'язків між предметами [17, с.68]. Взагалі, розумові дії О.К. Тихомиров вважав «ядром» научуваності, функціональним компонентом різних видів мислення, механізмом осмислення та закріплення нових знань, як в шкільному так і студентському віці.

Досліджуючи полікомпонентну модель процесу розуміння, Н.Ф.Тализіна зазначає про існування інструментального блоку, що складається з наступних розумових дій: логічні прийоми виділення властивостей об'єктів, аналіз, означення, розпізнавання, класифікація, синтез, узагальнення і доведення [16, с.74]. Автор зауважує, що в процесі формування знання, уявлення і поняття спершу є дифузними (розрізненими), тобто з неусвідомленими ознаками предметів. Далі іде виокремлення й усвідомлення тих ознак, що найчастіше зустрічаються. Згодом, завдяки діям синтезу, узагальнення та доведення виділяються найістотніші властивості предмету. Поняття пов'язуються з усе більшою кількістю різноманітних об'єктів, а знання узагальнюються і поглиблюються. Таким чином, актуалізація зазначених розумових дій забезпечує виявлення найсуттєвіших внутрішніх властивостей предметів та явищ і їх



включення в інші, більш складні, узагальнені інформаційні структури, що постійно опановуються студентами в умовах навчання у ВНЗ.

Відповідно до наукових уявлень Н.О. Менчинської, вищим рівнем розуміння матеріалу є його осмислення, що експлікується в умовах аналітико-синтетичної діяльності. Функціонування цієї форми пізнавальної активності відбувається з урахуванням наступної структури: відображення у свідомості людини окремих властивостей предметів та явищ, що діють на органи чуття; розуміння (осмислення) - встановлення зв'язків між предметами, явищами і процесами, з'ясування їх будови, складу, структури, призначення, визначення причин явищ; узагальнення - виокремлення та об'єднання суттєвих ознак предметів і явищ, що вивчаються; закріплення - забезпечує міцність запам'ятовування, поглиблює та розширює знання, розвиває пізнавальні вміння і навички; застосування - вміння використовувати знання на практиці в різноманітних ситуаціях. Операційно-дієвою складовою осмислення виступають такі розумові дії як: порівняння, асоціації, узагальнення, аналогії та абстрагування [11, с.157-158].

Досліджуючи процес засвоєння студентами наукових понять С.Д. Смірнов підкреслює особливу роль таких розумових дій як узагальнення та систематизація. Автор зазначає, що завдяки узагальненню та систематизації спричиняється більша кількість зв'язків та відносин, активізується процес включення нового елемента в систему раніше напрацьованих логічних зв'язків, розкриваються більш широкі можливості для встановлення закономірностей та висновків. В процесі пізнання виділяють наступні види узагальнень та систематизації: 1. первинне узагальнення, яке реалізується під час сприймання та усвідомлення навчального матеріалу, в результаті чого утворюються загальні уявлення про предмети і явища; 2. локальне узагальнення, яке здійснюється на етапі осмислення нового матеріалу, коли розкриваються причинно-наслідкові та інші зв'язки в предметах і явищах, виявляється внутрішня сутність об'єктів; результатом локального узагальнення є засвоєння окремих понять; 3. міжпонятійні узагальнення і систематизації, коли встановлюються загальні ознаки та властивості, відбувається об'єднання засвоєних понять у систему; результатом такого узагальнення є система понять; 4. тематичні узагальнення і систематизації, що забезпечують засвоєння цілої системи понять, яка вивчалася протягом тривалого часу [14, с. 129].

На думку С.Л. Рубінштейна, розумові дії є необхідною складовою пізнавальних процесів, і в першу чергу, мислення. Вони розглядаються як функція накопиченого фонду знань, а також розумових операцій, що забезпечують придбання і використання цих знань. Розумові дії - це дії з об'єктами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них [13]. Перш ніж діяти з предметами, людина робить це у внутрішньому плані, не вступаючи в реальну взаємодію з ними. При цьому залежно від того, які образи відіграють провідну роль у пізнанні, розумові дії за формою можуть бути: сенсорно-перцептивними, уявними, та мисленнєвими. Дії мислення (наприклад, при розв'язуванні математичних задач) формуються на основі зовнішніх практичних дій.

Дослідження процесу їх формування довели, що спочатку ці дії відбуваються у зовнішній формі і лише згодом, інтеріоризуючись, набувають ознак закріплених внутрішніх дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна).

Сенсорно-перцептивні дії як різновид розумових дій досліджувались в працях В.П. Запорожця, О.В. Зінченко [3]. Науковцями наголошується, що хоча перцептивні дії виявляють зовнішні, а не внутрішні ознаки предметів (як у мислення), але все рівно, їх головною функцією залишається пізнання об'єкту, навіть і через аналіз зовнішніх ознак. Відповідно до концепції, перцептивна дія є видом розумових дій, за допомогою яких здійснюється обстеження предметів і явищ, а також побудова образів, які сприяють осмисленню нової наукової інформації. За визначенням В.П. Зінченка, перцептивна дія являє собою своєрідний саморегулюючий процес пошуку і переробки інформації, детермінований умовами задачі і механізмом зворотного зв'язку [4, с.11]. Перцептивна активність студентів характеризується домінуванням її довільної форми, цілеспрямованим спостереженням за об'єктами, виокремленням суттєвого у предметах, узагальненням відомостей про окремі властивості, здатністю розпізнавати предмети не за їх зовнішнім виглядом, а за основними семантичними ознаками. Завданнями перцептивних дій в цей період є пошук, знаходження, розрізнення, ідентифікація властивостей і відношень предметів з обов'язковою їх смисловою інтерпретацією.

Аналізуючи процес розуміння студентами наукової інформації, Л.Л. Гурова зазначає про роль логічних дій і операцій, які забезпечують перехід від зовнішніх фактів до розкриття їх сутності та узагальнюючих висновків. Серед основних дій логічного опосередкування виділяються [7, с.77-79] :

- логічні дії над поняттями (визначення понять, узагальнення і обмеження понять, їх розділення та класифікація за родами, видами, типами; операції з класами, встановлення відношень між поняттями за принципом сумісності і несумісності та їх схематичне зображення);
- логічні дії над висловлюваннями: встановлення істинності простих атрибутивних висловлювань; встановлення логічних зв'язків між простими висловлюваннями і створення складних висловлювань за допомогою логічних операцій: кон'юнкції, диз'юнкції, імплікації, заперечення; визначення істинності складних висловлювань;
- логічні операції побудови необхідного умовиводу за правилами логіки висловлювань і логіки предикатів, актуалізація індукції і дедукції;
- логічні операції побудови індуктивного умовиводу (теоретичне узагальнення емпіричних даних або фактів);
- встановлення відповідності (аналогії) між певними предметами і явищами; умовивід за аналогією;
- логічні операції доведення і спростування.

Розумові дії як складова пошуково-дослідницької діяльності особистості розглядалась в працях О.М. Матюшкіна. Автором зазначається, що розумові дії – це інструментальна основа вирішення як теоретичних так і практичних задач, спосіб опанування знань в умовах проблемного навчання [5, с.65]. О.М.

Матюшкін зауважує, що результат пізнавальної діяльності виявляється в уміннях аналізувати та систематизувати наукову інформацію, відобразити її відповідно до системи напрацьованих конструктивів. Ефективність цих умінь залежить від рівня розвитку розумових дій [3, с.87]:

1. елементарний рівень, виявляється у репродуктивних діях, завдяки яким фактично здійснюється копіювання за наданим зразком. Одночасно відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками;
2. дослідницький, із застосуванням трансформаційно-інтерпретаційних дій. Дослідницькі розумові дії є механізмом пошукової діяльності, спрямованої на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта; відбувається аналіз, розрізнення, аналогії та систематизація властивостей; розпочинається абстрагування та узагальнення їх перенесення на розв'язування складніших задач;
3. творчий, розглядається як продуктивна діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для розв'язання задач, що виходить за межі вже відомих зразків. Цей рівень розвитку розумових дій характеризується умінням окреслювати проблемне поле, виділяти задачі, бачити проблему у незвичному ракурсі; дивергентністю способів її вирішення; здатністю до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень.

Загальновизначеною науковою парадигмою є інтерпретація розумових дій як системи мисленнєвих операцій - аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації та систематизації. Аналіз - це розчленування предметів і явищ у свідомості, виокремлення в них частин, елементів і властивостей, які є предметом подальших семантичних трансформацій. Синтез - це мисленнєва операція об'єднання окремих частин і властивостей об'єктів у єдине, якісно нове ціле. Порівняння - це встановлення подібності й відмінності між предметами та явищами, що відіграє важливу роль у розкритті їх істотних ознак. Абстрагування - це уявне відокремлення властивостей предметів, в результаті чого відкидається усе часткове та другорядне і залишається загальне та головне. Застосування операції абстрагування в пізнавальній діяльності дає можливість глибше й повніше відобразити найскладніші явища об'єктивної дійсності. Узагальнення виявляється в мисленнєвому об'єднанні предметів, явищ у групи за істотними критеріями, виокремленими в процесі абстрагування. Класифікація - це групування об'єктів за видовими, родовими та іншими ознаками. Її здійснюють з метою розмежування і подальшого об'єднання предметів за визначеними принципами. Систематизація - це упорядкування знань на підставі достатньо широких спільних якостей груп об'єктів. Систематизація забезпечує розмежування та подальше об'єднання не окремих предметів, як це відбувається при класифікації, а їх груп і класів.

Спираючись на аксіоматичні положення психології мислення, О.К. Тихомиров підкреслював що, розумові дії не можна зводити лише до загально визначених мисленнєвих операцій, оскільки розумові дії експлікуються не лише на етапі безпосереднього опрацювання інформації, а й виявляють своє стратегічне значення на рівні цілісного процесу мислення. У зв'язку з цим, автор

пропонує класифікацію розумових дій, що відображають особливості орієнтовочної, виконавчої та контролюючої частин процесу пізнання: аналіз ситуації; виділення проблем і означення орієнтирів подальших дій; пошук необхідної інформації; оцінка засобів; висування і обґрунтування гіпотез; аналіз і оцінка отриманих результатів; узагальнення і формулювання висновків [17, с.34].

З метою визначення рівня розвитку розумових дій у студентів, нами було проведено емпіричне дослідження за допомогою окремих субтестів методик Д. Векслера, У.Ліппмана, Дж. Равена. З зазначених методик використовувалися субтести на: «Порівняння понять» (аналіз, синтез, порівняння), «Виявлення загальних понять» (аналіз, синтез, узагальнення), «Аналогії» (аналогії, абстрагування), «Класифікації» (класифікації), «Логічність умовиводів» (узагальнення, причинно-наслідковий зв'язок). Дослідження проводилось серед студентів II-III курсів Криворізького державного педагогічного університету природничого факультету. Виборка склала 50 осіб. Результати тестування представимо в табл.1.

Табл. 1

#### Узагальненні результати дослідження розумових дій студентів

| Розумова дія              | Розподіл результатів (%) |         |          |         |
|---------------------------|--------------------------|---------|----------|---------|
|                           | Дуже низький             | низький | середній | високий |
| Аналіз                    | 6                        | 22      | 60       | 12      |
| Узагальнення              |                          | 20      | 56       | 24      |
| Аналогії                  |                          | 34      | 48       | 18      |
| Порівняння і класифікації |                          | 26      | 60       | 14      |
| Абстрагування             | 10                       | 34      | 44       | 12      |
| Логічний зв'язок          | 6                        | 24      | 48       | 22      |

Результати дослідження засвідчують, що практично у 52, 3% опитаних студентів зазначені розумові дії розвинуті на середньому рівні. Високий рівень виявлено у 17%, низький у 26,6%, дуже низький у 4,1%.. Максимально за середнім рівнем виявляються «аналіз»-60%, «порівняння та класифікації»-60% мінімально – дія «абстрагування» -44%. Дуже низький рівень розвитку «аналізу» було виявлено у 6% опитаних; «абстрагування» - у 10%, «логічний зв'язок» - 6%. За шкалою високого рівня максимальні значення отримано по фактору «узагальнення» -24%, мінімальні по «абстрагуванню» і «аналізу» по 12%.

Проведене нами емпіричне дослідження виявило, що високий рівень розвитку розумових дій представлено лише у 17% студентів, що в свою чергу гостро актуалізує проблему визначення шляхів та способів активізації розумової діяльності у студентів. В даному контексті потрібно зазначити, що тільки комплексне, системне урахування усіх сторін процесу учіння, використання різноманітних форм і методів навчання у вищих навчальних закладах, сприятиме

підвищенню рівня розвитку інтелектуальної обдарованості майбутнього фахівця, сформованості різнопланових розумових дій.

### Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. К проблеме возраста в современной психологии / Борис Григорьевич Ананьев. – Избр. псих. труды в 2 т., - Т.1. – М.: Педагогика, 1980-536.
2. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи у студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. І. Бойко. – К. : 2008. – 27 с.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высш.шк., 1991. - 207 с.
4. Висідалко Н. Л. Розумові дії студентів та їх типи при розв'язанні задач / Наталія Леонідівна Висідалко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць / Ред. кол. : Євтух В. Б. (гол. ред.). – Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. – Вип. 17. – С. 190-198.
5. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В. Габай. - М.: МГУ, 1988. - 225 с.
6. Гальперин, П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. - 1957. - № 6. - С. 58-69.
7. Гурова Л.Л. Психология мышления /Лидия Леонтьевна Гурова -- М.: ПЕРСЭ, 2005. — 136 с
8. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика. - 1995. - № 1. - С. 29-32.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 303 с.
10. Маркова, А.К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова - М.: Знание, 1996. - 312 с.
11. Менчинская, Н.А. О концепции формирования умственных действий / Н.А. Менчинская // Вопросы психологии. - 1960. - № 1. - С. 157-164.
12. Подоляк Л.Г. Юрченко В.І. Психология вищої школи: Навчальний посібник для магістрів та аспірантів /Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320с.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - Т. II. - 488 с.
14. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/С.Д. Смирнов.- М: Академия, 2003.- 512 с.
15. Талызина, Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблема развития мышления / Н.Ф. Талызина // Педагогика и психология. - 1994. - № 1. - С. 28-32.



16. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Нина .Федоровна Талызина. - М.: МГУ, 1995. – с. 72-80.
17. Тихомиров О.К. Психология мышления / Олег Константинович. Тихомиров. – М.:Академия 2005. – 288с.
18. Шамова Т. И. Активизация процесса обучения / Т.И. Шамова М.: Педагогика, 1982.- 209 с.
19. Щукина Г. И.Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе /Г.И. Щукина .- М.: Просвещение, 1999.- 160 с.

УДК: 159.9.072.43

**Красуля О.**

### **Особливості переживання тривожності дітьми підліткового віку**

**Анотація.** У статті висвітлюється проблема передумов виникнення тривожності. Розкривається поняття «тривожність», психологічні особливості тривожності у дітей підліткового віку, як одного з емоційних станів особистості. Детально аналізується структура тривожності у дітей. На основі огляду наукових джерел виділяються механізми розвитку тривожності. Робиться акцент на дослідженні тривожності. Аналізуються результати проведеного дослідження та визначається структура й рівень тривожності в різному віці. Здійснено порівняльний аналіз результатів тривожності в підлітковому віці. Встановлено, що переживання тривожності підлітками проходить відповідно до індивідуальних особливостей. Визначається роль різних факторів у формуванні дитячої та підліткової тривожності.

**Ключові слова:** тривожність, тривога, внутрішній конфлікт, страх, стрес, емоційний стан.

### **Е. Красуля. Особенности переживания тревожности детьми подросткового возраста**

**Аннотация.** В статье освещается проблема предпосылок возникновения тревожности. Раскрывается понятие «тревожность», психологические особенности тревожности у детей подросткового возраста, как одного из эмоциональных состояний личности. Подробно анализируется структура тревожности у детей. На основе обзора научных источников выделяются механизмы развития тревожности. Делается акцент на исследовании тревожности. Анализируются результаты проведенного исследования и определяется структура и уровень тревожности в разном возрасте. Осуществлен сравнительный анализ результатов тревожности в подростковом возрасте. Установлено, что переживания тревожности подростками проходит в соответствии с индивидуальными особенностями. Определяется роль различных факторов в формировании детской и подростковой тревожности.

**Ключевые слова:** тревожность, беспокойство, внутренний конфликт, страх, стресс, эмоциональное состояние.

## **O. Krasulia. Peculiarities of experiency anxiety of adolescent children**

**Abstract.** The article deals with the problem of the preconditions for the emergence of anxiety. The concept of "anxiety", psychological peculiarities of anxiety in adolescents as one of the emotional states of the person is revealed. The structure of anxiety in children is analyzed in detail. On the basis of the review of scientific sources, mechanisms of development of anxiety are allocated. The emphasis is on anxiety research. The results of the research are analyzed and the structure and level of anxiety at different ages are determined. A comparative analysis of anxiety outcomes in adolescence is carried out. It has been established that the anxiety of adolescents is in accordance with individual characteristics. The role of various factors in the formation of child and adolescent anxiety is determined.

**Key words:** anxiety, alarm, internal conflict, fear, stress, emotional state.

**Постановка проблеми.** Тема тривожності є однією з важливих та актуальних проблем у сучасній психологічній науці. Враховуючи той факт, що серед негативних переживань людини тривожність займає особливе місце, вона доволі часто може призводити до зниження продуктивності діяльності та працездатності, а також викликати труднощі у спілкуванні. У стані тривоги діти підліткового віку, як правило, переживають не одну емоцію, а одразу цілу комбінацію різних емоцій, кожна з яких впливає на їх соціальні взаємини, соматичний стан та безпосередньо опосередковують поведінку. При цьому, на думку більшості дослідників, ключовою емоцією в суб'єктивному переживанні стану тривоги є страхи. Психологи зазначають, що тривожність знаходиться в основі цілої низки психологічних труднощів дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка.

Мета даної статті полягає у дослідженні особливостей переживання тривожності дітьми підліткового віку.

**Результати теоретичного дослідження.** Соціально-економічні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві вимагають від людини стійкості до різних стресових ситуацій, швидкої адаптації до змінних умов існування, конкурентоспроможності, оскільки без цього неможливий розвиток особистості. Але сьогодні, саме в ці періоди нестабільності економіко-політичних відносин у суспільстві, відбувається посилена примітивізація свідомості молоді, відзначається зростання цинізму, жорстокості, агресивності. А за цими зовнішніми проявами криються внутрішні, глибинні переживання – побоювання, тривога, страх і як наслідок тривожність, як набута властивість особистості [2]. Проблема тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні.

На сучасному етапі розвитку психологічної думки дану проблему активно розробляють українські та зарубіжні дослідники (В. Астапов, Ю. Зайцева, А. Прихожан, С. Прахова, А. Шамне, О. Халік та ін.).

Вивчення тривожності на різних етапах дитинства є важливим як для розкриття суті даного явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку емоційної сфери людини. Саме тривожність знаходиться на засаді цілого

ряду психологічних проблем дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка [5].

У загальному розумінні тривожність інтерпретується як специфічний психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості [1].

На думку А. Прихожан, тривожність – це емоційно-особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операціональний аспекти. Згідно з її точкою зору певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимальної адаптації людини до дійсності. Наявність тривожності як стійкого утворення – є свідченням порушень в особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню. Тривожність як стійке утворення обумовлена незадоволенням провідних соціогенних потреб, перш за все потреб Я [2, с. 192].

Останнім часом збільшилася кількість наукових праць де тривожність розглядається у її взаємозв'язку з іншими психічними станами та процесами. Зокрема, вивченням зв'язку тривожності та фрустраційних станів займаються сучасні українські психологи (О. Кузнецова, С. Прахова, А. Шамне). Тут тривожність розглядається як чинник, що безпосередньо впливає на процес формування міжособистісних взаємовідносин індивіда, його ціннісних орієнтирів та уваги до власних емоційних переживань і проявів [3]. Ці процеси є принципово важливими для формування особистості підлітків.

Тривожність має захисну та мотиваційну функції. Оптимальний рівень тривожності слід розглядати як необхідний для ефективного пристосування до дійсності. Надмірно високий рівень розглядається як дезадаптивна реакція, що виявляється у загальному розладі поведінки і діяльності. При вивченні проблем тривожності необхідно розглядати і повну відсутність тривоги як явище, що перешкоджає нормальній адаптації і також, як і стійку тривожність, що заважає нормальному розвитку і продуктивній діяльності [4].

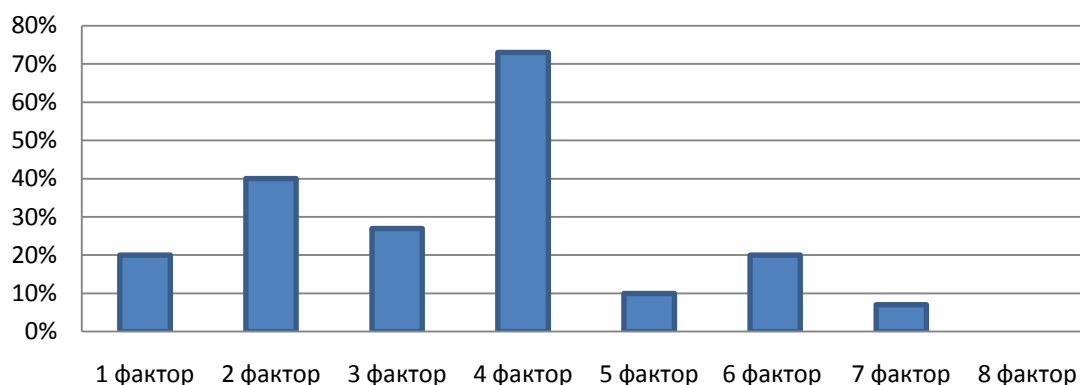
Отже, тривожність розуміють як індивідуально-психологічну особливість, яка проявляється в схильності людини до переживання стану тривоги при очікуванні несприятливого розвитку подій. А також як гіпотетичну «проміжну змінну»; як тимчасовий психічний стан, який виникає під впливом стресових факторів; як фрустрацію соціальних потреб та як мотиваційний конфлікт. В свою ж чергу, особистісна тривожність є складним, полідетермінованим психічним утворенням, яке проявляється на емоційному та поведінкових рівнях. З іншого боку, між дослідниками існує згода по ряду основних моментів, які дозволяють окреслити деякі “загальні контури” тривожності і виділення тривожного типу особистості.

**Процедура та результати експериментального дослідження.** Експериментальне дослідження проводилося на базі Криворізькому науково-технічному металургійному ліцею № 16. Керуючись критеріями вибору учасників

дослідження, які визначають мету, предмет і гіпотезу дослідження ми обрали 30 учнів з 6-го та 7-го класів.

Дослідження проводилось в два етапи. На першому етапі було використано методику на визначення рівня тривожності Філліпса. Дана методика містить у собі 58 запитань-суджень, які призначені для оцінювання рівня тривожності за вісьма факторами: «загальна тривожність в школі», «переживання соціального стресу», «фрустрація потреби в досягненні успіху», «страх самовираження», «страх ситуаційної перевірки знань», «страх не відповідати очікуванням оточуючих», «низька фізіологічна опірність стресу», «проблеми і страхи у відносинах з вчителем». На кожне запитання існує два варіанти відповіді: «згоден», «не згоден», учням пропонується вибрати ту, яка більше їм підходить.

Методика «шкільна тривожність» Філліпса дала можливість отримати кількісні показники по рівню тривожності та страхів пов'язаних зі шкільним життям (рис. 1.)



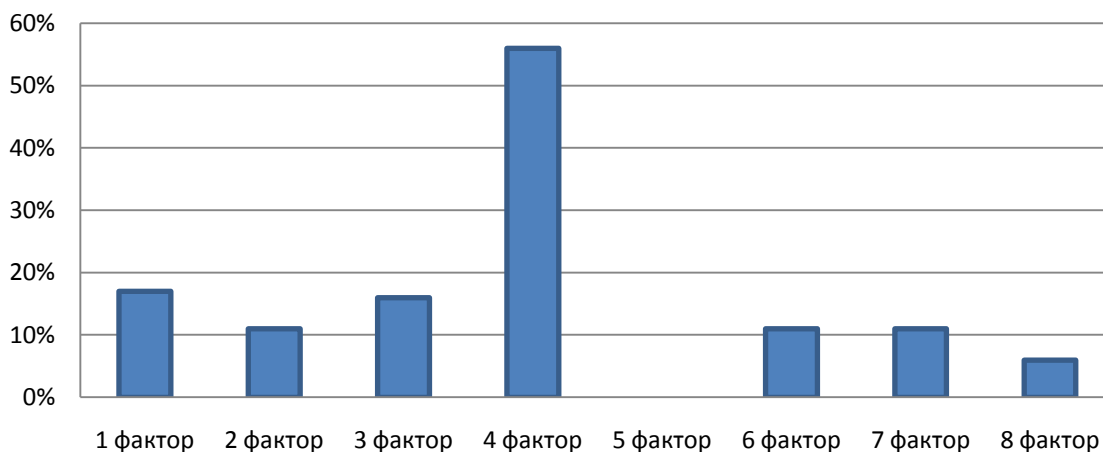
**Рис.1. Рівень тривожності в учнів 6-А класу за методикою А. Філліпса**

Дані діаграми показують, що у групі учнів 6-А класу найбільш вираженим є страх самовираження (фактор 4), а саме 73%. Це свідчить про те, що у більшості учнів простежується негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей, напруга, занепокоєння, нервозність від певних ситуацій, що може погано позначитися на результатах діяльності.

У значної частини учнів простежується підвищення показників переживання соціального стресу (фактор 2), а саме 40%. Це може свідчити про нестійкий емоційний стан дітей, на тлі якого розвиваються їх соціальні контакти (передусім із однолітками). Також у частини школярів проявляється фрустрація потреби в досягненні успіху (фактор 3) – 27%. Несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо. Було виявлено загальну тривожність в школі (фактор 1) – 20%; страх не відповідати очікуванню оточуючих (фактор 6) – 20%; страх ситуаційної перевірки знань (фактор 5) – 10%; низька фізіологічна опірність стресу (фактор 7) – 7%. Проблем і страхів у відносинах з вчителем (фактор 8) – не було виявлено.

У результаті емпіричного дослідження вибірки учнів 6-А класу було виявлено, що 80% учнів переживають особистісну тривожність, а інші 20% – мають рівень тривожності, що знаходиться в межах норми.

На другому етапі емпіричного досліджено тест шкільної тривожності Філліпса було проведено з учнями, що є на рік старшими за попередніх (школярі 7-А класу). Результати діагностики представлені на рис. 2.



**Рис.2. Рівень тривожності в учнів 7-А класу за методикою Філліпса**

З представленої вище діаграми видно, що у групі семикласників так само як і у групі шестикласників домінуючим є страх самовираження (фактор 4), а саме 56%. Це говорить про те, що у більшості учнів підліткового віку простежується негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою демонстрації своїх можливостей, саморозкриття, подання себе іншим.

На другому місці за рівнем прояву знаходиться загальна тривожність у школі (фактор 1) – 17%. У 16% школярів проявляється фрустрація потреби в досягненні успіху (фактор 3), також було виявлено переживання соціального стресу (фактор 2) – 11%; страх не відповідати очікуванню оточуючих (фактор 6) – 11%; низька фізіологічна опірність стресу (фактор 7) – 11% та проблеми і страхи у відносинах з вчителем (фактор 8) – 6%. Страху ситуаційної перевірки знань (фактор 5) – виявлено не було.

При дослідженні визначили, що в учнів 7 класу 60% переживають особистісну тривожність, в інших 40% – рівень тривожності в межах норми.

Порівнюючи дві групи учнів (6-А і 7-А клас) за результатами методики шкільної тривожності Філліпса можна побачити, що домінуючим страхом для обох класів школярів є страх самовираження. Можна припустити, що у більшості підлітків простежується негативні емоційні переживання, пов'язані із потребою саморозкриття та демонстрації своїх можливостей. Відмінним фактором є відсутність в учнів 6-А класу проблем і страхів у відносинах з вчителем, у той час як в учнів 7-А класу вони складають – 6%. При цьому в учнів 7-А класу відсутній фактор страху ситуаційної перевірки знань, а в учнів 6 класу він складає – 10%.

**Висновки.** Дослідження показало, що переживання тривожності дітьми підліткового віку проходить відповідно до їх індивідуальних особливостей. Згідно



результатами тесту шкільної тривожності Філліпса, можна сказати, що у в учнів 7-го класу рівень тривожності дещо вищий ніж у шестикласників. У цілому, прояви тривожності в дітей, можуть бути соматичними та поведінковими. Соматичні прояви стосуються змін у внутрішніх органах, системах організму дитини: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів, може підвищуватися тиск, виникати розлади шлунка тощо. На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності ще більш різноманітні й непередбачувані. Вони можуть коливатись від повної апатії і безініціативності до демонстративної жорстокості.

### Список використаної літератури

1. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – Москва : ПЭРСЭ, 2008. – 160 с.
2. Прихожан А. М. Психология тревожности / А. М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
3. Прахова С. А. Тривожність у предикторній структурі фрустраційних станів школярів різних вікових груп / С. А. Прахова // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 41. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – С. 302-313.
4. Халік О. О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів початківців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Халік. – Київ, 2010. – 20с.
5. Шамне А. В. Психологічні особливості молодших школярів з різним рівнем особистісної тривожності / А. В. Шамне, С. А. Прахова // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. XI. – Частина 3. – Київ, 2009. – С. 460-467.

УДК: 159.9:316.6

Леван Д. В.

### Психологічний портрет Інтернет-залежного користувача у підлітковому віці

**Анотація.** У статті надано спробу створити психологічний портрет Інтернет-залежного користувача в підлітковому віці. Представлено результати діагностики за допомогою авторської анкети. Увага приділена впливу довготривалого перебування підлітків у соціальних мережах, а також потребі в необхідності запобігання Інтернет-залежності як конструктивного підходу до розгляду питання про її формування та вплив на психологічний портрет підлітків. Визначено – якому саме виду спілкування віддають перевагу підлітки. Виявлено, як більшість підлітків розуміє проблему Інтернет-залежності і її впливу на

оточуючих. Коротко перераховані основні симптоми Інтернет-залежності підлітків.

**Ключові слова:** адикція, підліток, Інтернет, соціальні мережі, вплив, психіка, активність, віртуальний світ, сайт, контроль.

**Д.В. Леван. Психологический портрет Интернет-зависимого пользователя в подростковом возрасте**

**Аннотация.** В статье предоставлена попытка создать психологический портрет Интернет-зависимого пользователя в подростковом возрасте. Представлены результаты диагностики при помощи авторской анкеты. Внимание уделено влиянию длительного пребывания подростков в социальных сетях, а также потребности в необходимости предотвращения Интернет-зависимости, как конструктивного подхода к рассмотрению вопроса о ее формировании и влиянии на психологический портрет подростков. Определено, какому именно виду общения отдадут предпочтение подростки. Выявлено, как большинство подростков понимает проблему Интернет-зависимости и её влияние на окружающих. Кратко перечислены основные симптомы Интернет-зависимости подростков.

**Ключевые слова:** портрет, аддикция, подросток, Интернет, сеть, влияние, психика, зависимость, активность, социальные сети, игры, информация, виртуальный мир, сайт, контроль.

**D.V. Levan. Psychological portrait of an Internet-dependent user in adolescence**

**Abstract.** The article presents an attempt to create a psychological portrait of an Internet-dependent user in adolescence. The results of diagnostics using the author's questionnaire are presented. Attention is paid to the influence of long-term stay of adolescents in social networks, as well as the need to prevent Internet addiction as a constructive approach to the consideration of its formation and impact on the psychological portrait of adolescents. It is defined what kind of communication teenagers prefer. It is revealed how most teenagers understand the problem of Internet addiction and its impact on others. The main symptoms of Internet addiction among teenagers are briefly listed.

**Keywords:** portrait, addiction, teenager, Internet, network, influence, psyche, dependence, activity, social networks, games, information, virtual world, website, control.

**Постановка проблеми.** Проблема збільшення часу, проведеного підлітками у соціальних мережах наразі набула обрисів справжньої адикції. Термін «адикція» запропонований в 1995 р І. Голдбергом, означає нав'язливе бажання увійти в Інтернет, перебуваючи в режимі офлайн, і нездатність вийти з Інтернету, перебуваючи в онлайн-режимі. Використання різноманітних інтернет-ресурсів та адикція приводить до функціонування та структурних змін у психіці особистості.

Тому надзвичайної актуальності для майбутніх батьків та вчителів набуває потреба оволодіти знаннями щодо:

- ознаками інтернет-залежності;
- створення психологічного портрету адикта, особливо у підлітковому віці.

**Метою статті є:** аналіз науково-психологічної літератури з проблемами інтернет-залежності з метою створення психологічного портрету сучасного адикта та проведення діагностичного обстеження (констатувальний експеримент) на місцевому матеріалі .

**Викладення основного матеріалу дослідження:** Спілкування в Інтернеті дуже схоже на реальне, але без особистого контакту між співрозмовниками. Підлітки при надмірному спілкуванні у мережі Інтернет непомітно набувають перших ознак Інтернет-залежності. Соціальні мережі, які стають основною платформою для спілкування забирають майже весь вільний час.

А.Єгоров., Н.Кузнєцова., Є.Петрова вважають, що використання всесвітньої мережі Інтернет має досить неоднозначний та суперечливий вплив на психологічні особливості Інтернет-користувача. Особливо значний вплив на психіку можна помітити у осіб підліткового віку. Адже саме ця вікова категорія найбільш схильна до Інтернет-залежності, яка в свою чергу викликає агресивність, депресивні настрої та антисоціальні погляди до свого оточення [2].

На думку Н.М.Бугайової, залежність, яка виникає в результаті надмірного перебування у мережі Інтернет має назву – адикція. Для неї характерним є порушення психологічного стану та адекватної взаємодії з реальним світом, яке супроводжується порушенням розумової діяльності та сну. Природа походження цієї залежності дуже схожа на алкогольну чи тютюнову, але без прямого впливу на організм. І залежність виникає тільки психологічна, а не фізіологічна. У такого підлітка наявні певні проблеми у соціумі, наприклад, нереалізована потреба у спілкуванні, негаразди у сім'ї, проблеми у навчанні та інше [1].

Тому для об'єктивного визначення залежності та психологічного портрету інтернет-користувача Н.М.Бугайова зазначає необхідність брати до уваги як позитивні, так і негативні фактори впливу мережі інтернет на користувача.

Підлітки, які навчаються на середніх та старших курсах, перебуваючи у мережі Інтернет, в основному витрачають час на: перегляд аудіо/відео файлів, гру в онлайн-ігри і спілкування у соціальних мережах.

За статистичними даними, в Інтернеті проводять більше часу хлопці ніж дівчата , в основному через те, що хлопці більше люблять грати в онлайн ігри.

Т.О.Ісакова зазначає, що не варто діагностувати Інтернет-залежність у кожної дитини, яка отримала доступ до всесвітньої мережі. Те, що сучасні діти деякий час проводять онлайн і черпають інформацію з Інтернету - це

нормальне явище. Все-таки ми живемо в еру цифрових технологій, і багато процесів дійсно простіше і зручніше здійснювати віртуально [3].

А.Церковний зробив висновок, що в результаті Інтернет-залежності може сформуватися неадекватний психологічний портрет користувача, який характеризується: уникненням тісних міжособистісних стосунків; нездатністю будувати життєві плани, страхом дорослішання; невмінням мобілізувати свої

ресурси для якоїсь головної діяльності; відмовою від самовизначення, вибором негативних зразків для наслідування [4].

Питанню причин віртуальної залежності приділяли увагу викладачі кафедри загальної та вікової психології Н.М.Токарева, Н.М.Макаренко [6].

Розглянувши основні аспекти психологічної залежності користувача мережі Інтернет, неможливо однозначно дослідити дане питання.

Як і будь-яку хворобу, Інтернет-залежність простіше не допустити, ніж потім лікувати. Тому краще всього займатися профілактикою, а саме:

- не залишати без уваги перші етапи знайомства дитини з Інтернетом: поговорити, пояснити основні правила онлайн-життя, звернути увагу на можливість використання мережі для навчання та саморозвитку;

- встановити чіткі рамки користування Інтернетом (тільки намагатися обійтися без заборон - їх якраз найбільше хочеться порушувати, краще просто регламентувати час знаходження в мережі);

**Аналіз особистого дослідження:** З метою перевірки інформації з опрацьованих джерел, нами було проведено емпіричне дослідження. Загальна вибірка - 20 учнів від 15 до 18 років (хлопчиків - 6, дівчат - 14).

Анкетування проводилось у добровільній формі і як показує статистика, то більш охоче до анкетування віднеслися дівчата.

Спосіб діагностування – особисте опитування (авторською анкетною), яке було проведено 10 грудня 2018 року у Державному навчальному закладі “Криворізький центр підготовки та перепідготовки робітничих кадрів будівельної галузі”.

Анкета розроблена автором статті і має за мету визначити: ступінь залежності від мережі Інтернет, мету перебування у мережі Інтернет, вибір форми спілкування з однолітками.

На початку експерименту методом бесіди ми визначили хто з підлітків відноситься до адиктів (тобто проводить у мережі інтернет більше 5 годин на день).

Нами отримані наступні результати: зараз у підлітків в середньому є декілька гаджетів з доступом до мережі Інтернет, якими вони користуються доволі часто. Половина (10 з 20 опитуваних) підлітків (50 %) проводить в Інтернеті від 5 годин на день, а тільки 4 з 20 опитуваних (20 %) користуються Інтернет-ресурсами протягом усього дня. Переважно, опитані користуються Інтернетом для спілкування у соціальних мережах та перегляду аудіо/відео файлів.

За допомогою анкетування ми визначили відмінності в часі перебування у мережі Інтернет, ставлення до вибору виду спілкування, значущість впливу Інтернету на соціальне життя підлітків. У число завдань входила не тільки класифікація підлітків за часом перебування в Інтернеті, але і визначення мети їх перебування. Належність учасника опитування до адикта визначалася за наявністю або відсутністю можливості виходу в Інтернет, часом перебування, метою та ставленням до інших Інтернет-залежних підлітків. Також варто

зазначити, що для визначення психологічного портрету Інтернет-залежного підлітка було проаналізовано, які він має хоббі та як проводить свій вільний час.

За результатами проведеного дослідження, ми можемо визначити який саме вид спілкування обирають підлітки: 10 осіб – особисте спілкування (50%), 6 осіб – у соціальних мережах (30%) і тільки 4 особи обирають спілкування у формі телефонної розмови (20%). А також результати даного дослідження показали, що: до 5 годин в мережі Інтернет проводять 10 осіб з 20 (50%), приблизно 5 годин на день – 6 осіб з 20 (30%), понад 5 годин - 4 особи з 20 (20%).

Отже, більша частина - це адикти, які надають великого значення комунікації в Інтернеті.

Наступним кроком було проведення дослідження стосовно впливу спілкування у мережі Інтернет на формування Інтернет-залежності.

Задля цього ми використали результати анкетування та проаналізували їх. Основні психологічні риси адикта у підлітковому віці складають незацікавленість (відсутність хоббі) та неорганізованість (необмеженість вільного часу, який вони не можуть раціонально розподілити). У разі яскравого прояву основних рис адикції підлітки стають закритими та згодом асоціальними.

Якщо аналізувати отримані результати з позицій акцентуацій їх характеру, то можна помітити: більшість опитаних за даними відносяться до дистимічного типу 4 особи з 20 (20%), якому притаманні: серйозність, навіть пригніченість настрою, повільність, слабкість вольових зусиль. Для таких підлітків характерні: песимістичне ставлення до майбутнього, занижена самооцінка, а також низька контактність, небагатослівність в бесіді, навіть мовчазність та сором'язливість. Інтернет-залежні підлітки більшість свого часу проводять вдома, є швидше за все індивідуалістами; суспільства, галасливих компаній зазвичай уникають, ведуть замкнутий спосіб життя. Вони зазвичай похмурі, загальмовані, схильні фіксуватися на тінювих сторонах життя.

Як показує наше дослідження, то підлітки, які значний час (робочий і вільний) проводять в Інтернеті, перестають цікавитись навколишнім світом, подіями, новинами та різними змінами у суспільстві. Зазвичай, такі люди намагаються «сховатись» в мережі Інтернет від буденних та хронічних психологічних проблем.

В результаті анкетування виявлено, що більшість підлітків розуміє проблему Інтернет-залежності і її вплив на оточуючих, серйозно замислюється про свою культуру поведінки в мережі Інтернет та намагається внести корективи.

**Висновки:** Отже, після проведення нашого дослідження, можна зазначити, що загальними симптомами Інтернет-залежності є нав'язливе бажання перевірити свою поштову скриньку в Інтернеті; постійне очікування наступного виходу в мережу; роздратування при вимушеному відволіканні; забування про домашні справи, навчання, зустрічі та домовленості в ході роботи або гри на комп'ютері; нехтування власним здоров'ям, гігієною і сном на користь проведення більшої кількості часу за комп'ютером;



Більшість дітей вже не уявляють свого дозвілля без Інтернету, комп'ютерних ігор і чату. Заради життя в мережі, найчастіше, вони з легкістю жертвують уроками в школі.

Загалом, питання Інтернет-залежності у підлітків буде актуальним у найближчі часи, тому його дослідження буде матиме логічне продовження.

### Список використаної літератури

1. Бугайова Н. М. Психологічні проблеми Інтернет-адикції в умовах використання телекомунікаційних технологій. Розділ 4 // Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти. – Київ, «Педагогічна думка», 2008. – 210 с.
2. Єгоров Л. Ю. Особливості особистості підлітків з інтернет-залежністю // Єгоров Л. Ю., Кузнецова Н. А., Петрова Є. А. Питання психічного здоров'я дітей та підлітків. 2005. Т. 5. № 2. С. 20-27.
3. Ісакова, Т.О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми. [Текст] / Т.О. Ісакова. – К.: НІСД, 2011. – 47 с.
4. Церковний А. Аспекти формування Інтернет залежності / А. Церковний // Соціальна психологія. – 2004. №5 (7).- С. 149-154.
5. Токарева Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія /Н.М.Токарева, Н.М.Макаренко, А.В.Шамне. – Кривий Ріг, ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.

УДК: 159.99

**Мелен К.**

### **Особливості акцентуацій характеру сучасних українських підлітків**

**Анотація.** У статті представлена характеристика акцентуацій характеру особистості сучасних українських підлітків. Дослідили, яку роль у процесі особистісного становлення підлітків відіграють характерологічні особливості, зокрема акцентуації характеру. Проаналізовані основні класифікації акцентуацій за Г. Шмішеком. Виявлено значення акцентуацій характеру у предикторній структурі профілів фрустраційного реагування учнів. Проведено тестування учнів середніх класів, а саме підліткового віку. Отримані дані визначили типи акцентуацій, які мають учні. Також за допомогою тестування встановлено, який тип акцентуації характеру є найбільш поширеними серед сучасних підлітків.

**Ключові слова:** акцентуація характеру, особистість, підліток.

### **К. Мелен. Особенности акцентуаций характера современных украинских подростков**

**Аннотация.** В статье представлена характеристика акцентуаций характера личности современных украинских подростков. Исследовали, какую роль в процессе личностного становления подростков играют характерологические особенности, в частности акцентуации характера. Проанализированы основные

классификации акцентуаций по Г. Шмишеком. Выявлено значение акцентуаций характера в предикторной структуре профилей фрустрационного реагирования учащихся. Проведено тестирование учащихся средних классов, а именно подросткового возраста. Полученные данные определили типы акцентуаций, которые имеют учащиеся. Также с помощью тестирования установлено, какой тип акцентуации характера являются наиболее распространенными среди современных подростков.

**Ключевые слова:** акцентуация характера, личность, подросток.

## **X. Melen. Features of characteristics of character of modern ukrainian parents**

**Abstract.** The article presents the characteristics of the character accentuation of the personality of modern Ukrainian adolescents. The author investigates the role of characterological features, in particular character accentuation, in the process of personal formation of adolescents. Analyzes the major classifications of accentuations by H. Schmieschek. The importance of character accentuations in the predictor structure of students' frustration response profiles is revealed. Testing of students of middle classes, namely adolescence. The obtained data identified the types of character accentuations, which are students. Also, with the help of testing, it is established what type of character accentuation is the most common among modern adolescents.

**Key words:** character accentuation, personality, teenager.

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік є дуже важливим періодом у формуванні особистості людини, що позначається важливими змінами фізіологічних, психологічних та соціальних умов життя. Принципово важливу роль у процесі особистісного становлення підлітків відіграють характерологічні особливості, зокрема акцентуації характеру. Вони є надмірними виявами різних ознак характеру та їх поєднання, що може мати доволі негативний вплив на міжособистісне спілкування. Акцентуації можуть виражатись по-різному: їх можуть помічати лише найближче оточення або всі навколо, у цих випадках можна говорити про хворобливі вияви акцентуацій – психопатії [1].

**Результати теоретичного дослідження.** Різні акцентуації характеру доволі часто зустрічаються саме у підлітковому та юнацькому віці. Щоб визначити, який тип акцентуацій є наявним у кожному конкретному випадку, то можна пройти психологічний тест, наприклад за допомогою методики Ганса Шмішека.

Опитувальник Г. Шмішека сформований на основі теорії відомого психолога Карла Леонгарда. У тесті всього 88 питань, які спрямовані визначити тип акцентуацій характеру підлітків. До найпоширеніших типів акцентуацій відносять: гіпертимічний, дистимічний, циклоїдний, емотивний, демонстративний, збудливий, застрягаючий, педантичний, тривожний, афективно-екзальтований. Кожен цих типів є доволі специфічним і має вплив на поведінку та діяльність людини в конкретний момент її життєдіяльності.

Доволі поширеним типом акцентуацій характеру є гіпертимний тип, який свідчить про підвищений настрій у поєднанні з різною діяльністю та високою

активністю. Людей цього типу відрізняє велика рухливість, дружелюбність, комунікабельність, помірне вираження жестів, міміки, виняткова самостійність, не відчують дистанції у відносинах з іншими. Однак, через надмірне прагнення до самостійності можуть виникати серйозні конфлікти з оточуючими людьми. Для цього типу акцентуації характерні часті прояви гніву, роздратованості, особливо у тих випадках, коли з підлітками не погоджуються. Підлітки з цим типом акцентуацій, як правило доволі недбало відносяться до своїх обов'язків. Вони важко переносять умови жорсткої дисципліни, одну й ту саму діяльність, самотність [4].

Не менш поширеним типом акцентуацій серед підлітків є дистимний тип, який характеризується пригніченим настроєм, акцентуацією на поганій стороні життя. Підлітки даного типу відрізняються серйозністю, повільністю, у якійсь мірі слабкістю волі. Для таких підлітків характерне песимістичне відношення до майбутнього, низька самооцінка, замкненість в компанії, навіть мовчазність. Підлітки з цим типом акцентуації часто уникають галасливої компанії, ведуть замкнений спосіб життя. Вони совісні, цінують друзів і готові їм підкоритися, мають почуття справедливості, а також повільність мислення [4].

Менш поширеним типом акцентуацій у підлітковій групі учнів є циклоїдний тип, для якого характерні часті зміни настрою, що як правило залежить від зовнішніх подій життєдіяльності. Позитивні події викликають жагу до діяльності, говірливість, цікаві ідеї; негативні події – пригніченість. У таких випадках підлітки сповільнено реагують на ці події, замикаються і не розмовляють з оточуючими про свої проблеми [2].

Емотивний тип виражається чутливістю і вразливістю, підлітки даного типу відрізняються доволі затяжними переживаннями. Для них характерна чуттєвість, бентежність, багатомовність. Вони мають доволі емоційну організацію. Найбільш виразною рисою для таких підлітків є людяність, співчуття до інших, жалість. Різні життєві події сприймаються підлітками емотивним типом акцентуацій дуже серйозно. Вони мало конфліктують, тримають усе в собі, люблять піклуватися про природу, вирощувати рослини, доглядати за тваринами [4].

Підлітки демонстративним типом завжди прагнуть бути у центрі уваги і роблять усе задля досягнення власних цілей, їм все одно на інших, коли мова йде про щось важливе для них. Вони рідко довго пам'ятають про свої погані вчинки, а свою поведінку ніколи не підлаштовують під інших людей, з якими спілкуються [2].

Збудливий тип акцентуацій характеризує підлітків, які мають підвищену дратівливість, невитриманість, сварливість. Такі учні схильні до грубої, нахабної поведінки, нецензурної лексики або надмірної напускної мовчазності. Підлітки збудливого типу акцентуацій дуже часто конфліктують, не уникають сварок з вчителями, не можуть знайти спільну мову з колективом [2].

Підлітки застрягаючого типу роблять надмірний акцент на своїх почуттях, думках, не забувають образи. Вони мають схильність до довготривалих сварок, у конфліктах проявляють активність та найчастіше є їхніми безпосередніми

ініціаторами. Такі підлітки мають чітку структуру диференціації ворогів та друзів. Для них характерне прагнення керувати іншими [2].

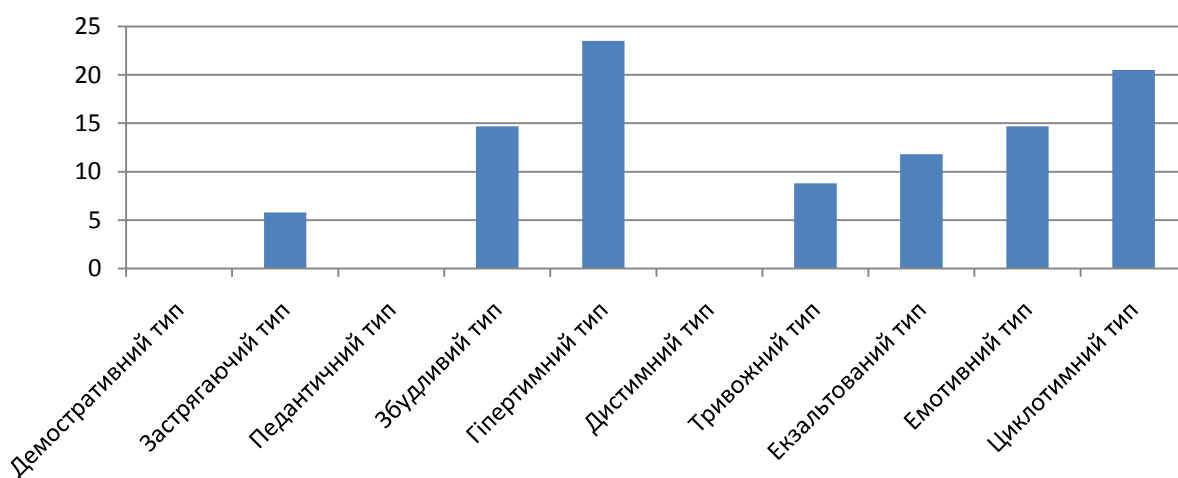
Для педантичного типу акцентуацій характерна монотонність у вигляді надмірних переживань, зацикленість на роботі. Підлітки цим типом здатні надокучають своїй сім'ї надмірною акуратністю та зосередженістю на певному виді діяльності. Вони практично не враховують мінні умови життя і важко адаптуються до них [2].

На відміну від інших типів акцентуацій тривожний тип має схильність до боязкості, підвищеної полохливості, високому рівню тривожності. Підлітки даного типу бояться темряви, тварин, хвилюються коли залишаються самі. Вони дуже рідко вступають у конфлікти з іншими, беруть у них виключно пасивну участь, вони майже завжди шукають підтримки. Підлітки з цим типом акцентуацій дуже дружелюбні та самокритичні. Проблемою є те, що тривожні підлітки часто зазнають знущань та не користуються авторитетом у класному колективі учнів [4].

Афективно-екзальтованому типу акцентуацій властиві різні емоційні стани. Основна риса даного типу – насолода та захоплення. Підліткам цього типу властива комунікабельність та дружелюбність. Вони часто сперечаються, але дуже мало конфліктують. Вони прив'язані до друзів і близьких, співчутливі. Однак, поряд з цим, вони можуть бути великими панікерами, які схильні до різких змін настрою, легко переходять від стану захвату до стану печалі, володіють мінливістю психіки [4].

Акцентуації характеру відіграють значиме місце у предикторній структурі профілів фрустраційного реагування учнів, які можуть проявляти неконструктивну поведінку по відношенню до змінних умов життя [3].

**Процедура та результати експериментального дослідження.** Емпіричне дослідження проблеми акцентуацій характеру учнів проводилось на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16 з учнями 7-х класів. Загальна вибірка дослідження склала 34 школяра підліткового віку.



Кількісно-якісний аналіз отриманих статистичних даних показав, що найбільш вираженою акцентуацією серед підлітків є акцентуація гіпертимного типу, яка властива 23,5 % учнів. На другому місці знаходиться акцентуація

циклотимного типу, яка притаманна 20,5 % учнів. Приблизно порівну у відсотковому відношенні розподілились акцентуації збудливого (14,7 %) та емотивного (14,7 %) типу. Найменша вираженість характерна акцентуаціям застрягаючого (5,8 %), тривожного (8,8 %) та екзальтованого (11,7 %) типу. Характерним є те, що зовсім не представлені у підліткових характерологічних профілях акцентуації педантичного та дистимного типів.

**Висновки.** Характер людини може реалізовуватись по-різному, залежно від обставин у повсякденному житті. Тому на основі цього і формуються різні типи акцентуації характеру, які ми можемо дізнатися за допомогою тестування. Результати емпіричного дослідження показали, що найбільш поширеними акцентуаціями серед підлітків є акцентуації гіпертимного та циклотимного типів

### Список використаної літератури

1. Батаршев А. В. Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство / Анатолий Васильевич Батаршев. – Москва : Психотерапия, 2006. – 283 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 316 с.
3. Шамне А.В. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика: монографія // А.В. Шамне, С.А. Прахова. – К.: НУБіП України, 2018. – 278 с.
4. Шмішек Г. Методика визначення акцентуацій характеру [Електронний ресурс] / Ганс Шмішек. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: [http://psychic.at.ua/publ/psikhodiagnostyka/diagnostika\\_temperamentu\\_i\\_kharakteru/metodika\\_viznachennja\\_akcentuacij\\_kharakteru\\_k\\_leongard/13-1-0-73](http://psychic.at.ua/publ/psikhodiagnostyka/diagnostika_temperamentu_i_kharakteru/metodika_viznachennja_akcentuacij_kharakteru_k_leongard/13-1-0-73).

УДК 159.9

Пантелєєва В.О.

### Кліпове мислення в підлітковому віці

**Анотація.** У статті охарактеризовано основні причини розвитку кліпового мислення серед підлітків. Визначено основні критерії оцінки кліпового мислення. Наведено приклади дослідження даного поняття науковцями. Проаналізовано рівень кліпового мислення у підлітковому віці та визначено його позитивні і негативні прояви та їх вплив на успішність підлітка в навчанні. Підкреслено важливість комплексного дослідження мислення та життя підлітка для вироблення правильних висновків стосовно рівня розвитку кліповості та загального його впливу на успішність та поведінку школярів у підлітковому віці. Визначено необхідність вчасного втручання зі сторони дорослих (батьків, вчителів) для запобігання прогресування кліповості серед підлітків.

**Ключові слова:** кліпове мислення, підлітковий вік, наслідки кліпового мислення, критерії оцінки, рівень успішності.



### **В.О. Пантелеєва. Клиповое мышление в подростковом возрасте**

**Аннотация.** В статье охарактеризовано основные причины развития клипового мышления среди подростков. Определено основные критерии оценки клипового мышления. Приведено примеры исследования данного понятия учеными. Проанализировано уровень клипового мышления в подростковом возрасте и определено его позитивные и негативные проявления и их влияние на успеваемость подростка в учебе. Подчеркнута важность комплексного исследования мышления и жизни подростка для правильных заключений относительно уровня развития клиповости и его влияния на успеваемость и поведение в подростковом возрасте. Определена необходимость своевременного вмешательства со стороны взрослых (родителей, учителей) для предотвращения прогрессирования клиповости среди подростков.

**Ключевые слова:** клиповое мышление, подростковый возраст, последствия клипового мышления, критерии оценки, уровень успеваемости.

### **V. Pantelieieva. Clip Thinking in Adolescence**

**Abstract.** The main reasons of the development of clip thinking in adolescence are described in this article. Main criteria of assessment of clip thinking are defined. The examples of researching of this notion by different scientists are given. The level of critical thinking in adolescence is analyzed and its positive and negative manifestations and their influence on the academic performance of teens are defined. The importance of the integrated study of thinking and life of a teenager for making right conclusions about the level of clip thinking and its influence on life and academic performance in adolescence is emphasized. The need for timely intervention of adults (parents, teachers) for avoiding the progress of clip thinking among teenagers.

**Key words:** clip thinking, adolescence, consequences of clip thinking, criteria of assessment, level of academic performance.

**Постановка проблеми.** Кліпове мислення є однією з найважливіших проблем сучасного суспільства, адже воно призводить до того, що людина сприймає світ крізь яскраві уривки та заголовки, не аналізуючи отриману інформацію та не ставлячи питання щодо достовірності тих чи інших фактів. Людиною із кліповим мисленням значно легше маніпулювати, вплив на неї не потребує багато зусиль. Саме через актуальність та своєчасність даного феномену, нами була обрана така тема дослідження.

**Аналіз останніх досліджень.** Поняття «кліпове мислення» з'явилося у середині 90х рр ХХ століття. Слово «clip» перекладається з англійської як «фрагмент тексту, уривок із фільму чи відео». Дослідження кліпового мислення проводилися вітчизняними (С.Ю.Кличников, К.Г. Фрумкін, В.І.Опойцев, С.Ю. Головін) та зарубіжними (Деніел Саймонс, Крістофер Шабрі, Ніколас Карр, Ларі Розен, Люсі Палладіно) вченими. Через те, що дана тема є відносно новою, психологія феномену кліпового мислення ще не розкрита повністю, вона підлягає ґрунтовним дослідженням.

**Постановка завдання.** У сучасному світі дуже важливим є вміння критично сприймати інформацію, а не відтворювати факти, що були донесені ЗМІ. А підлітковий вік є періодом формування мислення на рівні формальних операцій, тож важливо досліджувати тенденцію розвитку кліповості та виділяти лише його позитивні критерії, щоб покоління «кнопок» виросло освіченим, критично мислячим та грамотним.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуючи феномен кліпового мислення, ми орієнтуємося на визначення Гич Г.М., згідно з яким «кліпове» мислення – це процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, яка надходить до людини, високою швидкістю її надходження та сприймання [1].

Культуролог Фрумкін К. Г. визначає декілька передумов, що створили феномен «кліпового мислення». До них відносяться: прискорення темпів життя; збільшення різноманітності інформації, що надходить; збільшення кількості справ, якими одна людина займається одночасно [2].

Гич Г.М. у своїй статті виокремлює позитивні та негативні прояви кліпового мислення. Головним мінусом, на нашу думку, є саме втрата здібності до аналізу інформації й побудови довгих логічних ланцюжків.

Серед плюсів науковець виокремлює такі: використання даного мислення як захисної реакція організму на інформаційне перевантаження; здатність бачити багатоплановість, багатоваріантність, неоднозначність підходів до аналізу або вирішення конкретних питань і завдань [1].

У свою чергу Азарьонко Н.В. відзначає, що мислення включає в себе здатність встановлювати зв'язки і відносини між пізнаваними об'єктами, робити узагальнення, міркувати, формувати висновки на основі якихось фактів [3].

Деякі дослідники, зокрема Бахтіна Г.П., взагалі не виділяють позитивних аспектів кліповості, адже воно призводить до «масового синдрому розладу уваги; втрати бажань пізнання нового; знищення потреби та здатності до творчості; неорганізованості в бажаннях та вчинках; невідповідності образу думок образу життя і т.д.» [4].

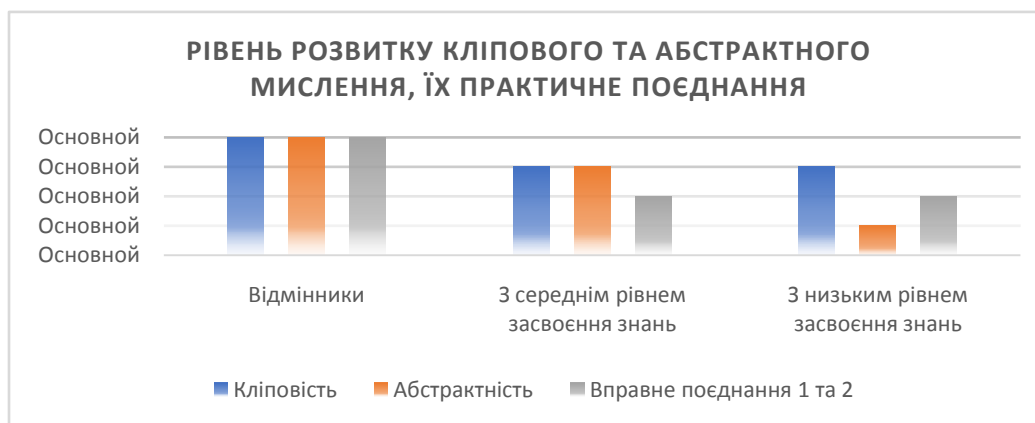
В свою чергу, Грановська Р.М. відзначає, що в сучасному світі потрібно вміти поєднувати кліпове і абстрактне мислення, адже в умовах постійного прискорення темпу життя для досягнення успіху недостатньо вміти користуватися лише одним типом мислення [5].

З метою більш поглибленого вивчення та аналізу проблеми кліповості, ми провели дослідження на базі Криворізької гімназії №91. Загальну вибірку склали 8 учнів 9 класу. Досліджувані мають різний рівень засвоєння знань: 2 з них є відмінниками, 4 – з середнім рівнем засвоєння знань і 2 – з низьким рівнем засвоєння знань.

Під час дослідження відбувалася обробка наукової літератури та інтернет-джерел для вивчення досліджуваного феномену; розроблялася анкета експертних оцінок з критеріями рівня розвитку кліпового мислення, проводилася відповідна діагностика.

Анкета експертної оцінки є авторською і була складена на основі аналізу наукової літератури про феномен кліпового мислення, його порівняння з абстрактним. Загалом до критеріїв визначення кліпового мислення нами віднесено: 1) здатність до вибору основного з великого обсягу матеріалу; 2) швидка обробка інформації; 3) здатність виконувати декілька задач одночасно та 4) швидка реакція. До критеріїв абстрактного мислення відносяться: 1) здібність до аналізу інформації; 2) увага до деталей; 3) тривале сприймання однорідної інформації; 4) здатність читати великі за обсягом тексти; 5) прояв критичного та аналітичного мислення; 6) тривала концентрація уваги.

Експертами виступали вчителі-предметники та класний керівник, які працюють з учнями вже 4,5 роки і представляють різні напрямки: гуманітарний (англійська мова, історія), аналітичний (математика, економіка) та природничий (біологія, географія). Розвиток кліпового мислення дітей оцінювалася за шкалою від 0 – де показник був відсутнім і до 4 балів, де показник був наявний завжди.



**Рис.1. Рівень розвитку кліпового та абстрактного мислення учнів з різним рівнем успішності**

Група учнів «з високим рівнем засвоєння знань» майже на 100% продемонструвала відповідність статусу здібностям, демонструючи вміле поєднання кліпового та абстрактного мислення.

Група учнів «з середнім рівнем засвоєння знань» продемонструвала досить високий рівень навчання, гарні показники абстрактного мислення, але сильну розвиненість кліпового мислення, а саме таких його ознак, як «невміння зосередитися на деталях», «невміння довго сприймати однорідну інформацію» та «низьку тривалість концентрації уваги».

Група учнів «з низьким рівнем засвоєння знань» має багато невідповідностей щодо оцінки, поставленої експертами, та продемонстрованим рівнем знань, умінь та навичок, що був відзначений під час спостереження. Це означає, що аналіз кліповості та рівня здібностей учнів має проводитися більш ґрунтовно, з підключенням різних методик та дослідженням різних аспектів життя підлітків.

**Висновки.** Отже, на основі експериментального дослідження було визначено, що кліпове мислення серед учнів 9 класу загалом не переважає над абстрактним, а це означає, що при застосуванні правильних методів навчання

можна зменшити негативний вплив кліповості і посилити позитивний. Також важливо відзначити, що не завжди оцінки, виставлені експератами, відповідають реальним здібностям учня. А це означає, що таких представників потрібно досліджувати більш ґрунтовно, із застосуванням методів, що відкриють різні сторони життя та особистості підлітка.

### Список використаної літератури

1. Гич. Г.М. Кліпове мислення молоді: друг чи ворог навчання? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2016/269-257-5.pdf>
2. Фрумкін К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://nounivers.narod.ru/pub/kf\\_clip.htm](http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm)
3. Азарьонко Н.В. під редакцією Журавльова А.Л. Психология человека в современном мире [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document2006.pdf>
4. Бахтіна Г.П. Информатизация общества та проблема «кліпового мислення» [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://kpi.ua/1102-7>
5. Грановська Рада. Люди с клиповым мышлением элитой не станут [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.rosbalt.ru/piter/2015/03/28/1382125.html>

УДК 159.922.6

Пунтус М.О.

### Особливості проходження кризи 40 років у жінок та чоловіків

**Анотація.** Період зрілості називають «золотим» періодом розвитку особистості, що характеризується прогресивними змінами і піком творчої продуктивності. Деякі дослідники називають кризу сорока років найнебезпечнішим періодом зрілості. У даній статті висвітлено розуміння поняття «кризи сорока років» у концепціях різних дослідників, а також причини виникнення та симптоми проходження цієї кризи у чоловіків та жінок. У разі виникнення кризи 40 років, людині доводиться ще раз перебудовувати свій життєвий задум, виробляти багато в чому нову «Я»-концепцію. З цією кризою можуть бути пов'язані серйозні зміни в житті, аж до зміни професії і створення нової сім'ї.

**Ключові слова:** «криза», «симптоми кризи», «криза сорока років», «причини кризи».

### M. Puntus. Features of the crisis 40 years for women and men

**Abstract.** The period of maturity is called the "Golden" period of personality development, characterized by progressive changes and the peak of creative productivity. Some scientists call the crisis of forty years the most dangerous period of maturity. This article highlights the understanding of the concept of "crisis of forty

years" in the concepts of various researchers, as well as the causes and symptoms of the crisis in men and women. In the event of a crisis of 40 years, a person has to once again rebuild his life plan, to develop a largely new "I"-the concept. This crisis can be associated with serious changes in life, up to the change of profession and the creation of a new family.

**Key words:** «crisis», «symptoms of crisis», «crisis of forty years», «causes of crisis».

### **М.А. Пунтус. Особенности прохождения кризиса 40 лет у мужчин и женщин**

**Аннотация.** период зрелости называют «золотым» периодом развития личности, характеризующийся прогрессивными изменениями и пиком творческой продуктивности. Некоторые исследователи называют кризис сорока лет самым опасным периодом зрелости. В данной статье освещено понимание понятия «кризиса сорока лет» в концепциях различных исследователей, а также причины возникновения и симптомы прохождения этого кризиса у мужчин и женщин. В случае возникновения кризиса 40 лет человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел, вырабатывать во многом новую «Я»-концепцию. С этим кризисом могут быть связаны серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии и создания новой семьи.

**Ключевые слова:** «кризис», «симптомы кризиса», «кризис сорока лет», «причины кризиса».

**Постановка проблеми.** За періодизацією Г. Крайга віковий період від 18 до 40 років зветься «рання дорослість», а від 40 до 60 – «середня дорослість» [2]. Особливої уваги заслуговує «проміжний етап сорока років», коли доросла людина проходить так звану «кризу середнього віку», що коливається в рамках від 35-37 до 40-45 років.

**Метою** даної статті є розкриття поняття «криза сорока років», дослідження причин і симптомів її проходження у чоловіків та жінок, проведення дослідження з метою встановити, які особливості проходження кризи у чоловіків і жінок відповідно.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Різні науковці по-різному характеризують даний віковий період. У своїй теорії психосексуального розвитку Зігмунд Фрейд та його послідовник Ерік Еріксон характеризують його так: «Сьома стадія – зрілий вік, то є вже той період, коли діти стали підлітками, а батьки міцно зв'язали себе з певним родом заняття. На цій стадії з'являється новий параметр особистості з загальнолюдяністю на одному кінці шкали і самопоглинанням на іншому» [1, с. 427].

Загальнолюдяністю Еріксон називає здатність людини цікавитися долями людей за межами сімейного кола, замислюватися над життям прийдешніх поколінь, формами майбутнього суспільства і устроєм майбутнього світу. Такий інтерес до нових поколінь не обов'язково пов'язаний з наявністю власних дітей – він може існувати у кожного, хто активно піклується про молодь і про те, щоб в



майбутньому людям легше жилося і працювалося [3]. Швейцарський психолог Е. Клапаред вважав, що досягаючи в зрілості свого розквіту і піку професійної продуктивності, людина припиняє свій розвиток, зупиняється в підвищенні своєї професійної майстерності, творчого потенціалу [1]. Потім настає спад, поступове зниження професійної продуктивності: все краще, що людина могла зробити в своєму житті, залишається позаду, на вже пройденому відрізку шляху – таким чином настає криза. Д.Б. Ельконін характеризує кризу сорока років як повторення кризи тридцяти років, якщо криза тридцяти років не призвела до належного вирішення екзистенційних проблем [5]. Людина гостро переживає незадоволеність своїм життям, розбіжність між життєвими планами і їх реалізацією. А. В. Товстих зазначає, що до цього додається зміна ставлення з боку колег по роботі: час, коли можна було вважатися «подає надії», «перспективним», проходить, і людина відчуває необхідність «оплати векселів» [4]. Л.С.Виготський відносить цей віковий період до етапу «дорослості (від 19 до 60) – середній вік» - фактично від знаходження власного життєвого шляху до виходу на пенсію [1].

Візьмемо до уваги саме періодизацію Л.С. Виготського. Він у психічному розвитку індивіда виділяв стабільні (літичні) і кризові періоди. Стабільний період характерний довгою тривалістю, плавними змінами структури особистості без сильних зрушень і змін. Незначні, мінімальні зміни накопичуються і в кінці періоду дають якісний стрибок у розвитку: з'являються вікові новоутворення, стійкі, фіксуються в структурі особистості. Кризові періоди тривають недовго, кілька місяців, при несприятливому збігу обставин розтягуючись до року або навіть двох років.

За Виготським Л.С., у період від 30 до 40 років індивід набуваючи багатий життєвий досвід, стає повноцінним професіоналом і фахівцем, сім'янином. Десь між кризами творчої активності і середини життя проходить криза спорожнілого гнізда, коли діти покидають сім'ю. Ця криза буває найбільш гострою в ситуації, коли криза творчої активності була вирішена негативно. Крім того в зрілому віці нас чекають ще багато ситуаційні кризи.

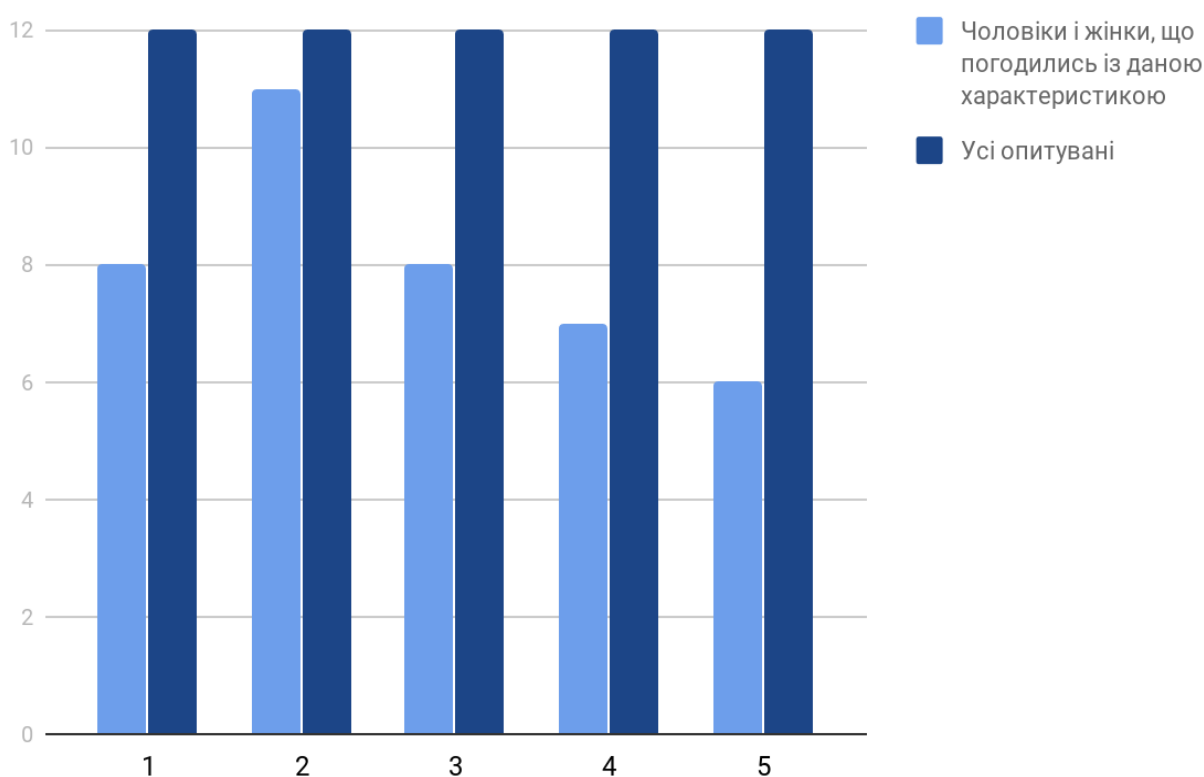
Кризу середнього віку, або кризу сорока років, Виготський Л.С. характеризує так «усвідомлене визначення своєї долі в творчому і сімейному плані на основі попереднього досвіду». Сумніви в правильності прожитого життя розглядаються як центральна проблема даного віку. (За Л.С. Виготським) [3]. Причиною його найчастіше є незадоволення наявним станом речей, нездобуття бажаних цілей, великий розрив між бажаним і наявним. Характеризується криза так: «актуалізуються всі базові екзистенційні проблеми (смерть, ізоляція, втрата смислів) і виникає ряд специфічних соціально-психологічних проблем (соціальне самотність, дезадаптація, повна зміни цінностей, зміна соціального статусу)»[3]. Протиріччя, що вирішується в кризі: загальнолюдяність (здатність цікавитися долею людей за межами сімейного кола) на противагу самопоглинання. Новоутворенням до кінця кризи виступає самоактуалізація. Якщо в молодості центральним віковим новоутворенням є сімейні відносини, включаючи материнство і батьківство і професійну компетентність, то в зрілості на їх основі

виникає ще одне новоутворення. Воно інтегрує результати розвитку обох новоутворень попереднього періоду і називається продуктивністю.

У січні 2019 року нами було проведено дослідження особливостей подолання кризи у чоловіків і жінок, до вибірки якого увійшло 12 осіб (6 чоловіків і 6 жінок) віком від 37 до 42 років. Учасникам цього дослідження у ході бесіди було запропоновано заповнити анкету відповіді «так» або «ні»). Питання анкети були складені на основі рис, визначених вище зазначеними дослідниками щодо проходження кризи сорока років у чоловік та жінок. Результати дослідження констатують, що у чоловіків і жінок перебіг і подолання кризи сорока років суттєво відрізняються.

Проте, виявилось також, що є такі особливості перебігу і подолання кризи, що притаманні і чоловікам, і жінкам.

Розглянемо спільні риси, притаманні і чоловікам, і жінкам (рис.1):



де 1 – «Ви відчуваєте згасання фізичних сил, Ви часто відчуваєте занепокоєння, деякі ситуації спонукають Вас до поглибленого самоаналізу»; 2 – «Часто Ви відчуваєте апатію, нестачу енергії, тривогу за власне майбутнє, втрачаєте інтерес до подій»; 3 – «Останнім часом у Вас є серйозне бажання змінити роботу, збудувати іншу сім'ю або залишити сім'ю»; 4 – «Ви відчуваєте, що Ви не реалізували себе так, як планували, Ваші бажання не здійснилися»; 5 – «Вас дуже складно переконати у чомусь, коли виникає конфлікт або проблемна ситуація, Ви не можете, навіть якщо хочете, швидко «перемкнутися» і погодитись із думкою опонента, навіть якщо вона правильна».

### Рис 1. Результати анкетування чоловіків і жінок

Як бачимо з рис.1, 66,6% опитуваних погодились з тим, що відчувається згасання фізичних сил, занепокоєння, деякі ситуації спонукають до глибокого самоаналізу.

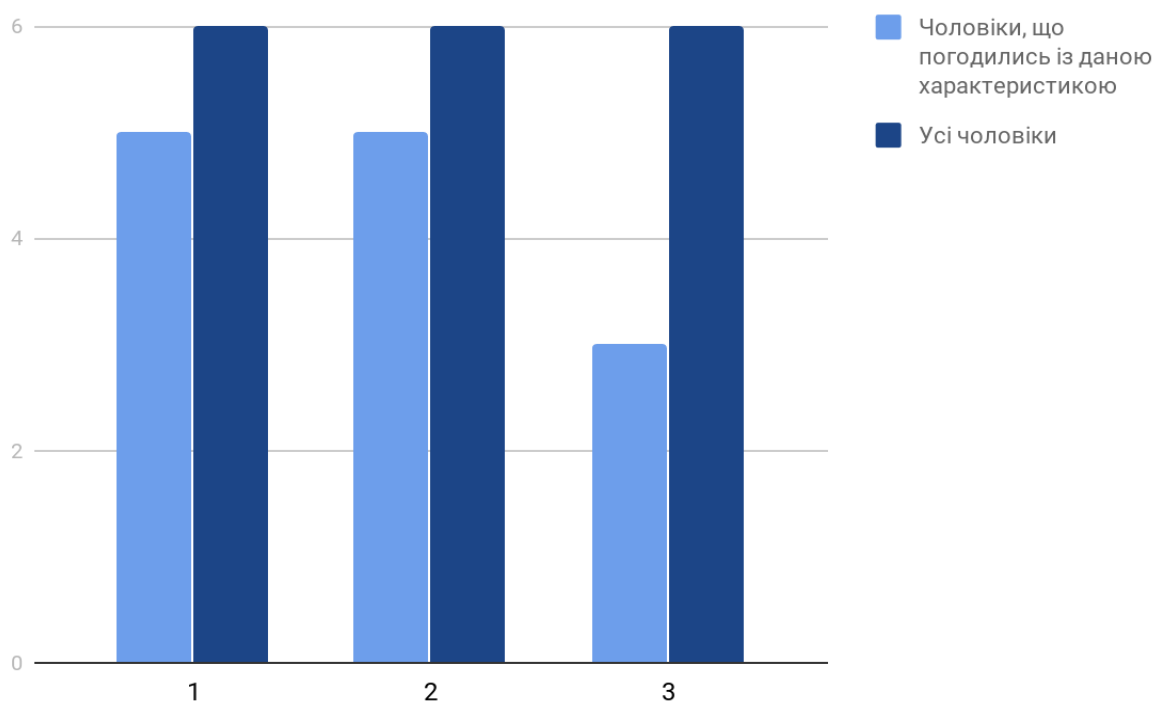
91,66 досліджених відчувають зниження інтересу до всіх подій, апатію, відсутність енергії. Часто зустрічаються переживання з приводу власної нікчемності, безпорадності. Особливе місце займає тривога з приводу власного майбутнього, яка часто маскується тривогою за дітей або навіть за країну в цілому. Природно, що проекція кризи на своє оточення призводить до спроб змінити саме оточення: роботу, країну, сім'ю.

66,66% опитуваних в цей період схильні до кардинальних руйнівних дій: відходу з сім'ї, зміни роботи. Дослідники вважають, що характерним "симптомом" кризи 40-річних є алкоголізм. (Тільки 2 учасників із 12 погодилися із пунктом про алкоголізм, це 12,66%.)

58,33% досліджуваних турбує відчуття внутрішньої нереалізації, в тому числі і нездійсненності своїх бажань.

41,66% осіб, що увійшли до нашої вибірки, проявляють ригідність і нелабільність у вирішенні проблем і конфліктів.

Розглянемо основні відмінності проходження кризи у чоловіків і жінок (рис.2).

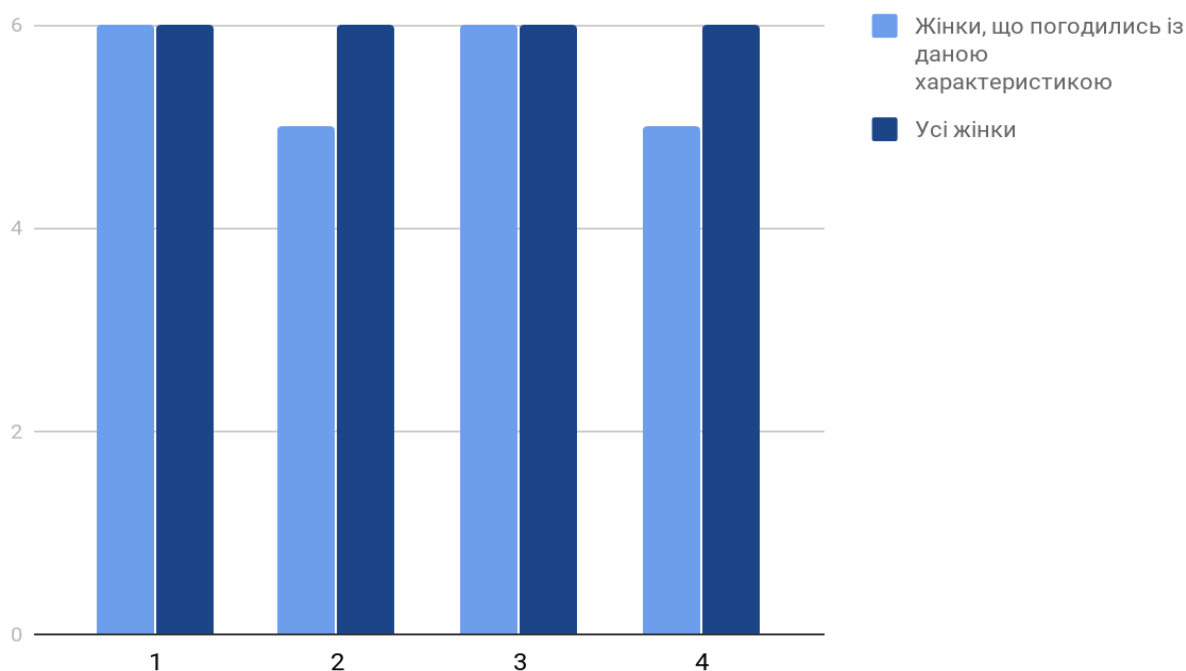


**Рис 2. Результати анкетування чоловіків**

Дослідження вказує на те, що основними симптомами настання кризи у чоловіків є:

- 1) 83,33% опитуваних відчувають дратівливість, швидку зміна настрою, постійні скарги на втому.
- 2) У 83,33% досліджуваних раптово з'явився інтерес до здорового способу життя, що носить нав'язливий характер. Починаються заняття спортом, дієти і т. д.
- 3) 50% опитуваних підтвердили, що відчувають підсилений інтерес до свого зовнішнього вигляду, бажання змінити одяг на молодіжну, зробити іншу зачіску.

Наслідки проведеного опитування вказують на те, які симптоми кризи відчувають жінки (рис.3):



**Рис. 3. Результати анкетування жінок**

- 1) 100% опитуваних жінок змінили партнера або мінливі у відносинах;
- 2) 83,33% досліджуваних мають бажання змінити роботу;
- 3) 100% жінок, що увійшли до вибірки, відчувають необґрунтовану зміна настрою, сильний відчай у них змінюється невмотивованим веселощами;
- 4) 83,33% опитуваних жінок робили спроби кардинально змінити своє життя, від зовнішнього вигляду до місця проживання.

### **Висновки**

Успішне подолання криз, перетворюючись на систему, поступово призводить до формування певних особистісних якостей, виникнення особливої життєвої ідеології людини, удосконалення власної особистості, створення свого роду сценарію переможця. Акумуляуючи вдалий досвід виходу з криз, людина навчається жити, перемагаючи себе і перемагаючи обставини. Якщо особистість опановує ситуацією, то вона звільняється від проблеми, що викликала криза, і проживання цієї проблеми робить її особистісно більш зрілою, врівноваженою, виваженою. Чоловіки і жінки по-різному проходять кризу сорока років. Для чоловіків характерні такі ознаки кризи: швидкі зміни настрою, раптовий інтерес до зовнішності і зайнять спортом. Для жінок характерні: зміна партнера або мінливість у відносинах, бажання змінити щось у житті, часті зміни настрою, бажання змінити роботу. Також, спираючись на результати проведеного дослідження, можемо виділити спільні риси кризи сорока років: занепокоєння, поглиблений самоаналіз; депресивні переживання, пригніченість; бажання і спроби кардинально змінити своє життя; відчуття внутрішньої нереалізації; ригідність і нелабільність у вирішенні конфліктів. Будь-яка вікова криза є абсолютно нормальним і навіть необхідним явищем життя людини. За умов адекватного та ефективного її подолання, і чоловіки, і жінки у подальшій своїй

діяльності і стосунках розвиваються, знаходять нові шляхи вирішення проблем, проявляють високий рівень продуктивності у праці і творчості.

### Список використаної літератури

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.
2. Крайг Грэйс. Психология развития / Г. Крайг ; пер. с англ. Н. Мальгина. – 7.изд., междунар. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 988 с.
- 3.Кривокульська Л. Д., Шамне А. В. Проблема вікової кризи у психології та педагогіці / Актуальні проблеми психології в закладах освіти. : збірник наукових праць, випуск 5 – Кривий Ріг, 2015. – 69 с.
4. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посібник / М. В. Савчин, Л. В. Василенко. 2-ге вид., стер. – Київ : Академвидав, 2009. – 360 с.
5. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособ. для студ. вузов / О. В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2002. – 202 с.

УДК: 159.9.072

Троян Д.

### Порівняльний аналіз особливостей шкільної тривожності та фрустрації серед учнів молодшого та старшого підліткового віку

**Анотація.** У статті досліджено особливості шкільної тривожності та фрустрації серед учнів молодшого та старшого підліткового віку. Акцентовано увагу на причинах появи цих станів. Однією з головних проблем появи фрустрації є не лише зміни в соціальному середовищі але й у фізіологічному контексті. Подано результати дослідження фрустрації та тривожності у їх нерозривному зв'язку. Відмічено, що учням підліткового віку притаманні високі показники рівня тривожності. А також у них переважає екстрапунітивна реакція на фрустратор. Розкрито причини високого показника за шкалою «фрустрація потреби у досягненні успіху».

**Ключові слова:** фрустрація, тривожність, взаємозв'язок фрустрації та тривожності, емпіричне дослідження, види реакцій на фрустратор, екстрапунітивні та інтрапунітивні реакції, тест шкільної тривожності Філліпса, методика «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, учні молодшого та старшого підліткового віку.

### Д. Троян. Сравнительный анализ особенностей школьной тревожности и фрустрации среди учеников младшего и старшего подросткового возраста

**Аннотация.** В статье исследованы особенности школьной тревожности и фрустрации среди учеников младшего и старшего подросткового возраста. Акцентируется внимание на причинах появления этих состояний. Одной из главных проблем появления фрустрации является не только изменения в социальной среде но и в физиологическом контексте. Представлены результаты



исследования фрустрации и тревожности в их неразрывной связи. Отмечено, что ученикам подросткового возраста характерны высокие показатели уровня тревожности. А также у них преобладает экстрапунитивная реакция на фрустратор. Раскрыты причины высокого показателя по шкале «фрустрация потребности в достижении успеха».

**Ключевые слова:** фрустрация, тревожность, взаимосвязь фрустрации и тревожности, эмпирическое исследование, виды реакций на фрустратор, экстрапунитивные и интрапунитивные реакции, тест школьной тревожности Филлипса, методика «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга, ученики младшего и старшего подросткового возраста.

#### **D. Troyan. Comparative analysis of the characteristics of school education and furnishings in the youth and old adult age schools**

**Abstract.** The article explores the features of school anxiety and frustration among students of younger and older adolescents. Attention is focused on the causes of the appearance of these states. One of the main problems of the emergence of frustration is not only changes in the social environment but in the physiological context. The results of the study of frustration and anxiety in their inseparable connection are presented. It is noted that adolescent students are characterized by high levels of anxiety. And also they have an extrapunitive reaction to the frustrator. Revealed the reasons for the high rate on a scale of "frustration needs to achieve success".

**Key words:** frustration, anxiety, interrelation of frustration and anxiety, empirical research, types of reactions to the frustrator, extrapunitive and intrapunitive reactions, Phillips school anxiety test, the "picture frustration" technique S. Rosenzweig, pupils of younger and older adolescence..

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства молодим людям важко справлятися з реаліями сьогодення. Через це багато підлітків піддаються впливу фрустраторів, що у більшості випадків негативно позначається на їх подальшому житті. Актуальність теми дослідження зумовлена поширеністю у представників підліткового віку неконструктивних реакцій на фрустраційні ситуації, що часто поєднується з підвищеним рівнем особистісної тривожності. **Метою** даної статті є порівняльний аналіз проявів тривожності та фрустрації в учнів молодшого та старшого підліткового віку.

**Результати теоретичного дослідження.** Існують фундаментальні дослідження впливу фрустраційних ситуацій на розвиток особистості, які можуть мати як негативні так і позитивні прояви. У різні часи дослідженням феномену фрустрації займалися такі вчені як М. Левітов, С. Розенцвейг, А. Налчаджян, Ф. Василюк, О. Прохоров. На сучасному етапі цю проблему розробляють молоді українські вчені Н. Божок, С. Прахова, А. Шамне та ін.

Ряд психологів визначає фрустрацію як стан, що виникає внаслідок реальної або уявної перешкоди, на шляху до досягнення поставленої мети. Це своєрідний стан дезорганізації свідомості та діяльності, спричинений об'єктивно нездоланими перешкодами до бажаної мети [3].

Більшість дослідників характеризують фрустрацію як психічний стан, який може проявлятися короткими спалахами агресії або тривалою тривожністю, що інколи залишає помітний слід у житті людини. У своїх дослідженнях М. Левітов говорить про те, що фрустрація може поділятися на три типи: типова для характеру людини; нетипова, що виражається початком формування нових рис характеру; епізодична [2].

У сучасних дослідженнях фрустрація трактується як складне структурно-системним утворення, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації [6]. Провідну роль у ньому відіграє складне поєднання когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових та рефлексивно-поведінкових процесів, які виступають детермінантами, що діють у відповідності з віковими характеристиками та соціально нормативним контекстом конкретної фрустраційної ситуації [5].

У психологічній літературі можна зустріти різні підходи до визначення сутності тривожності. Дана проблема доволі детально проаналізована у працях К. Еріксона, У. Моргана та Ю. Ханіна, О. Прихожан та ін.

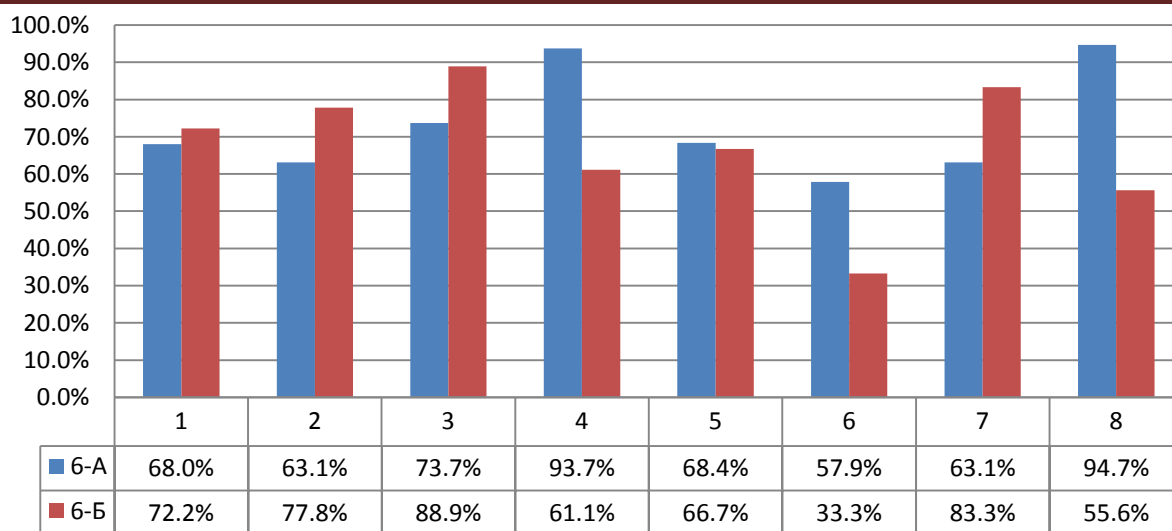
У визначенні В. Астапова термін «тривожність» використовується для позначення відносно стійких індивідуальних відмінностей в схильності індивіда відчувати цей стан. У цьому контексті В. Астапов розглядав тривожність як своєрідну негативну реакцію на ситуацію фрустрацію [1].

У психологічній літературі можна зустріти визначення тривожності де остання характеризується як специфічний емоційний стан людини, який виникає в умовах ймовірних несподіваностей, що виникає, як при відстроченні чи затримці приємних ситуацій, так і при очікуванні неприємностей [1].

Судячи з теоретичного аналізу літератури можна дійти висновку, що фрустрація та тривожність безперечно взаємопов'язані. Особливо гостро ці стани проявляються у підлітків, які переживають зміни не лише в соціальному середовищі але в фізіологічному контексті. Вчені які проводили дослідження на встановлення причин прояву тривожності у дітей різного віку, дійшли висновку, що у 6-7-х класах вони напряму пов'язані з розвитком самоусвідомлення та пубертатним стрибком. У 9-му класі схильність до тривожності з'являється через проблему подальшого вибору професії та збільшенням навчального матеріалу [4].

**Аналіз результатів експериментального дослідження.** Емпіричне дослідження проводилось на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16 з учнями 6-го (загальна вибірка – 37 учнів раннього підліткового віку) та 9-го класу (загальна вибірка – 29 учнів старшого підліткового віку). З учнями було проведено діагностичне дослідження за двома валідними та стандартизованими психологічними методиками (Тест шкільної тривожності Філіпса, методика «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга).

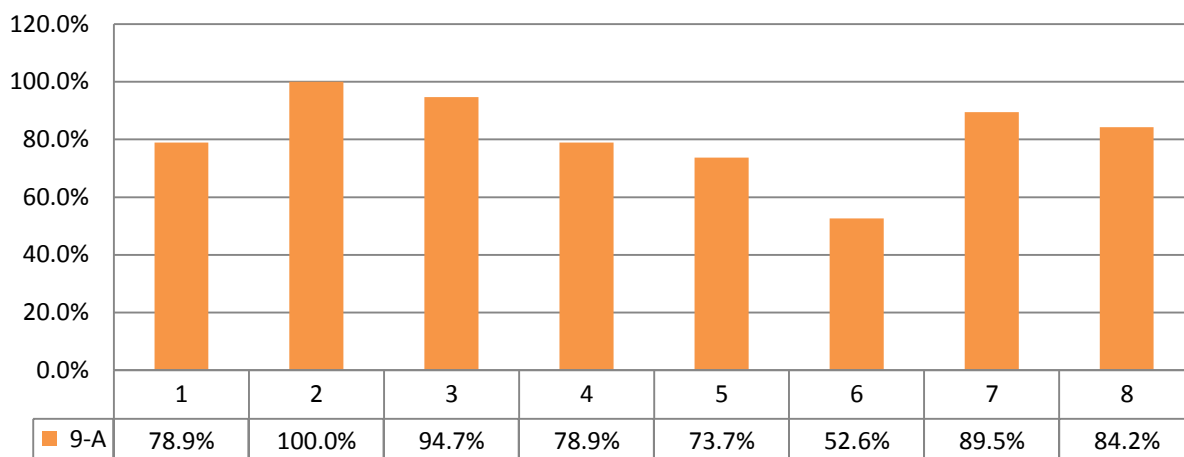
Кількісно-якісний аналіз результатів дослідження за методикою Філіпса дав можливість побачити ступінь вираженості шкільної тривожності та страхів у підлітків.



**Рис. 1. Результати тесту «Шкільна тривожність» Філліпса для учнів молодшого підліткового віку**

Найбільший відсоток вираженості тривожності у підлітків мають такі фактори (рис. 1): проблеми і страхи у відносинах з вчителями (94,7 %), страх самовираження (93,7 %), фрустрація потреби в досягненні успіху (88,9 %), низький фізіологічний спротив стресу (83,3 %). Як видно з представлених статистичних даних, то першу позицію займають проблеми і страхи у відносинах з вчителями, що виникають внаслідок того, що підлітків часто сприймають як дітей, що викликає спротив та приводить до великої кількості конфліктів у шкільному середовищі. Друга позиція «страх самовираження» виходить з першої і викликана тим, що частина підлітків боїться проявити себе та бути собою.

Високі показники за шкалою «фрустрація потреби в досягненні успіху» зафіксовані не лише у молодшому підлітковому віці, але й у вибірці учнів старшого підліткового віку (рис. 2). Це можна пояснити тим, що учні знаходяться у несприятливому середовищі для того, щоб розвивати свої здібності та досягати успіху в навчанні та міжособистісному спілкуванні. Більшість учнів не пристосовані до ситуацій які мають стресовий характер (низький фізіологічний спротив стресу) через те, що вони в цьому віці зосередженні на спілкуванні, визначенні свого місця у певному колективі чи групі.

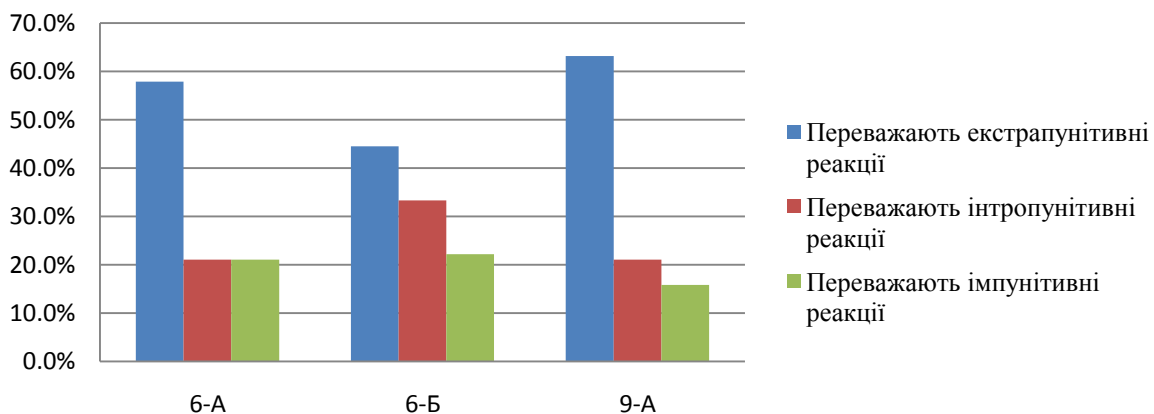


**Рис. 2. Результати тесту «Шкільна тривожність» Філліпса в учнів старшого підліткового віку**

Аналіз статистичних даних у групі учнів старшого підліткового віку показав дещо іншу ситуацію зі шкалою «переживання соціального стресу», яка досягла максимального показника - 100 %. Це можна пояснити тим, що у старшому підлітковому віці в учнів з'являються нові соціальні ролі, формуються змінні соціальні контакти, які не завжди відповідають їх вимогам до суспільства. Через це у них можуть з'являтися симптоми стресу, тривожності, які негативно впливають на їх психічний стан.

Спираючись на ці кількісно-якісні дані ми можемо говорити про те, що в учнів старшого підліткового віку набагато вищий рівень схильності до тривожності ніж у молодших підлітків. Ця теза підтверджується статистичними даними, які вказують на те, що у дев'ятикласників абсолютно всі показники тесту Філліпса перевищують 50 % (52,6 % - страх не відповідати очікуванням оточуючих, у той час коли найменшим показником цього фактору у молодших підлітків є 33,3 %).

Результати методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга дали можливість визначити напрямок фрустраційних реакцій підлітків у відповідності до рівнів страхів та тривожності підлітків, які були визначені за методикою Філліпса.



**Рис. 3. Результати тесту «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга у вибірках учнів молодшого та старшого підліткового віку**

Найвищих показників серед молодших підлітків (57,9 % / 44,5 %) та старших підлітків (63,2 %) досягає екстрапунітивна реакція, яку дослідники вважають неконструктивною через те, що дитина зіткнувшись з труднощами починає звинувачувати у всіх проблемах зовнішнє оточення. Достатньо високий показник зафіксовано у напрямку переважання інтрапунітивної реакції, яка також вважається неконструктивною через надмірне звинувачення себе, що безпосередньо пов'язано з рівнем тривожності.

Найменші показники було зафіксовано стосовно імпульсивної реакції (молодші підлітки – 21,1 % / 22,2 %, старші підлітки – 15,8 %). При цьому, саме імпульсивні реакції вважаються найбільш конструктивними через те, що саме за цією формою реакції дитина ставиться до своїх невдач та складних ситуацій як до малозначущих та таких що згодом минуть. Тут проявляється здорове ставлення до

проблеми і очікується, що час та життєві обставини допоможуть знайти конструктивний вихід у вирішенні проблеми.

Статистичний аналіз даних методики Філіпса та С. Розенцвейга дав можливість отримати цікаві дані по співвідношенню показників тривожності та фрустрації в учнів молодшого та старшого підліткового віку. Результати емпіричного дослідження показали, що учні які мають високий рівень тривожності, як правило, проявляють неконструктивні реакції на фрустраційні ситуації відповідаючи у екстрапунітивній чи інтрапунітивній манері. Це можна пояснити тим, що підлітки активно використовують захисні механізми у міжособистісному спілкуванні. Частина дітей захищається тим, що звинувачує інших, а частина – замикається у собі та звинувачує в усіх проблемах тільки себе. Це є актуальною проблемою сучасних підлітків, яку систематично піднімають психологи всього світу.

**Висновок.** Під час аналізу отриманих результатів дослідження ми дійшли до висновку, що у підлітковому віці діти найбільше схильні до проблем та страхів у відносинах з вчителями, страху самовираження, фрустрації потреб у досягненні успіху та низькому фізіологічному спротиву стресу. Порівнюючи рівні тривожності в групі учнів молодшого та старшого підліткового віку ми відмітили певне підвищення останньої саме у старших підлітків. Це перш за все стосується шкал «переживання соціального стресу», «фрустрація потреби в досягненні успіху», «низький фізіологічний спротив стресу».

Показовим є той факт, що в усіх вікових категоріях (молодших та старших підлітків) переважаючою є екстрапунітивна реакція на фрустраційні ситуації. Це говорить про те, що загальна тенденція для сучасного українського суспільства полягає в тому, що молоді люди більш схильні до звинувачування ніж до аналізу причин фрустраційних ситуацій, що є постійними реаліями сьогодення.

### Список використаної літератури

1. Астапов В. М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – Москва : ПЕРСЭ, 2008. – 160 с.
2. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118-129.
3. Прихожан А. М. Психология тревожности / А. М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
4. Микляева А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
5. Прахова С. А. Тривожність у предикторній структурі фрустраційних станів школярів різних вікових груп / С. А. Прахова // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 41. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – С. 302-313.



6. Шамне А.В. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика: монограф. / А. В. Шамне, С. А. Прахова. – К.: НУБіП України, 2018. – 278 с.

УДК 159.942:159.922.8

Хищенко В.Л.

### **Проблема емоційної врівноваженості підлітків**

**Анотація.** В статті розповідається про врівноваженість, тобто здатність контролювати рівень емоційної напруги за рахунок адекватної оцінки ситуації та своїх можливостей. Емоції- явища душевного життя, які виражають в переживанні людиною свого ставлення до навколишньої дійсності. Емоції та емоційність беруть участь у регуляції діяльності, є детермінантам успішності діяльності та спілкування. Сукупність усіх емоцій людини утворює його емоційне життя і визначає його індивідуальну якість – емоційність. Ми проаналізували емоційну врівноваженість підлітка, і результати емпіричного дослідження показали, що всі підлітки з нашої вибірки мають почуття міри.

**Ключові слова:** емоційність, врівноваженість, емоції, почуття, стійкість, емоційна стійкість.

### **В.Л. Хищенко. Проблема эмоциональной уравновешенности подростков**

**Аннотация.** В статье рассказывается об уравновешенности, то есть способность контролировать уровень эмоционального напряжения за счет адекватной оценки ситуации и своих возможностей. Эмоции- явления душевной жизни, которые выражают в переживании человеком своего отношения к окружающей действительности. Эмоции и эмоциональность участвуют в регуляции деятельности, является детерминантам успешности деятельности и общения. Совокупность всех эмоций человека образует его эмоциональную жизнь и определяет его индивидуальную качество - эмоциональность. Мы проанализировали эмоциональную уравновешенность подростка, и результаты эмпирического исследования показали, что все подростки с нашей выборки имеют чувство меры.

**Ключевые слова:** эмоциональность, уравновешенность, эмоции, чувства, устойчивость, эмоциональная устойчивость.

### **V. L. Hishchenko. The problem of emotional balance of teenagers**

**Abstract.** The article describes the balance , that is, the ability to control the level of emotional tension through an adequate assessment of the situation and their capabilities. Emotions- phenomena of mental life, which express in the experience of a person's attitude to the surrounding reality. Emotions and emotions are involved in the regulation of activities, are determinants of success and communication. The totality of all emotions of a person forms his emotional life and determines his individual quality -

emotionality. We analyzed the emotional teens' balance, and the results of the empirical study showed that all adolescents in our sample have a sense of measure.

**Keywords.** emotionality, balance, emotions, feelings, stability, emotional stability.

**Мета.** Дослідити проблему емоційної врівноваженості підлітків.

**Постановка проблеми.** Дуже часто у підлітків починаються емоційні зриви, тому що емоційна сфера виступає основною мішенню стресових впливів. Підлітковий вік характеризується як перехідний, складний, критичний. У якості загальних особливостей цього віку відзначаються мінливість настроїв, емоційна нестійкість.

Психологічним аспектам становлення особистості підлітка присвячено безліч робіт зарубіжних і вітчизняних вчених Адлер А., Божович Л., Дубровіна І., Ізард К., Ільїн Є.П., Піаже Ж., Прихожан О. М., Рубінштейн С.Л., Фельдштейн Д.І., Холл С. У цьому віці остаточно формується інтелектуальний апарат, що робить можливим осмислене конструювання свого власного світогляду, індивідуальної системи цінностей і Я-концепції, а також формується емоційна сфера підлітка [2, с. 403].

Також відомо, що емоційна сфера як стійка властивість індивідуальності виконує системоутворювальну функцію у структурі особистості; емоції та емоційність беруть участь у регуляції діяльності, є детермінантам успішності діяльності та спілкування.

Як писав В.Е.Чудновський, емоційна стійкість: «здатність людини зберігати за різних умов соціальної нестабільності особисті позиції, володіти певними механізмами захисту стосовно дій, які є далекими від власних поглядів, переконань і світогляду в цілому» [8, с. 246].

Сукупність усіх емоцій людини утворює його емоційне життя і визначає його індивідуальну якість – емоційність. Емоційність – це здатність людини по-різному переживати різні життєві обставини і реагувати на них. Поведінка людини в різних життєвих ситуаціях значною мірою залежить від його емоційності. Люди по-різному переживають і виражають свої емоції. Дві людини в однаковій ситуації можуть вести себе зовсім по-різному. Частина цих відмінностей обумовлена спадковими особливостями людини, а частина набувається ним у процесі життєдіяльності. Тому навчання відіграє важливу роль у формуванні у кожної людини психологічної врівноваженості [10].

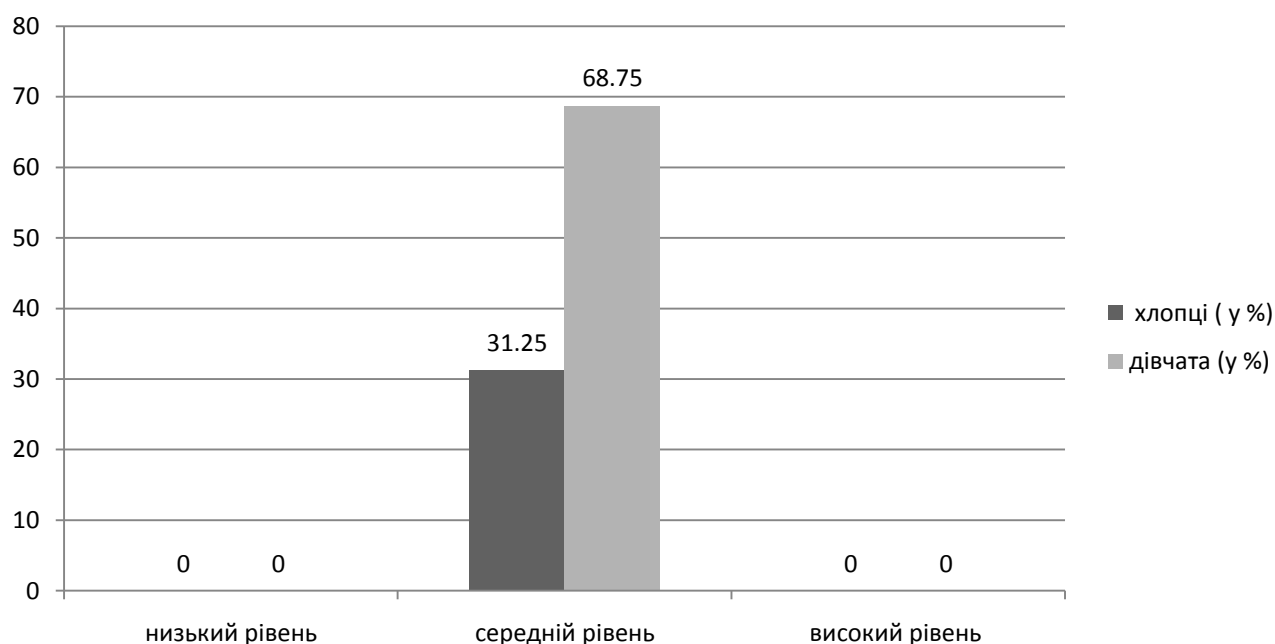
Я. Рейковський емоційну стійкість розглядає як певну специфічну міру емоційного збудження та емоційної чутливості особи, при цьому виділяючи два рівні: 1) «людина емоційно стійка, якщо її емоційне збудження, не зважаючи на сильні подразник, не перевищує порогової величини; 2) вона емоційно стійка, коли, не зважаючи на сильне емоційне збудження, у її поведінці не спостерігається порушень» [6, с. 162].

Як писав К.Д. Ушинський, що «ні слова, ні думки, навіть вчинки наші не виражають так ясно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття».

Б.Х. Варданян пише, що емоційна стійкість – це «властивість, яка забезпечує гармонійне відношення між усіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації, що і сприяє успішному її виконанню; несприйнятливості до емоціогенних чинників, які мають негативний вплив на психічний стан людини, здатність контролювати і стримувати виникаючі астенічні емоції, котрі забезпечують успішне виконання потрібних дій» [1, с. 215].

Отже, врівноваженість - це основа спілкування між представниками різних тендерів.

Нами було проведено дослідження за допомогою Тесту «Емоційна врівноваженість»[3]. До вибірки ввійшли 16 учасників, із них 5 хлопчиків і 11 дівчаток. Всі результати емпіричного дослідження зображено на гістограмі (рис.1).



**Рис.1. Рівні емоційної врівноваженості у підлітків**

Як ми бачимо на гістограмі, у всіх учнів, як у хлопчиків, так і у дівчаток, середній рівень емоційної врівноваженості.

Таким чином, у всіх підлітків є почуття міри. Людина тверезо зважує свої можливості.

**Висновки.** Врівноваженість - здатність контролювати рівень емоційної напруги за рахунок адекватної оцінки ситуації та своїх можливостей. В результаті проведення емпіричного дослідження, ми з'ясували, що більшість підлітків, що увійшли до нашої вибірки, має середній рівень врівноваженості.

### Список використаної літератури

1. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы / Б.Х. Варданян – М.: Наука, 1983. – 543 с.

2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин– СПб: Питер, 2001.- 752 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Немов Р. С. Психология : Пособие для учащихся 10-11-х кл / Р. С. Немов - М.: Просвещение, 1995. – 238,[1] с.
4. Особистісний потенціал емоційної стійкості у студентів-майбутніх вчителів/К.В.Пилипенко // Актуальні проблеми психології в закладах освіти: [зб. наук. праць] / відп. ред. Н.М.Токарева. – Вип. 4. - Кривий Ріг: ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – С.99-107.
5. Пилипенко К. В. Психологічні особливості підструктур та професійно важливих характеристик емоційної стійкості студентів/ К.В. Пилипенко// Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: [зб. наук. праць] – Додаток 2 до Вип. 35, Том III(15): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». - К.: Гнозис, 2015. – С.168-175.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я.Рейковский - М.: Прогресс, 1999.- 472 с.
7. Тернопільська В.І. Психологія для старшокласників [Текст] : (від самопізнання до соціальної відповідальності) / В.І. Тернопільська ; за ред. М.В. Левківського. – К. : Центр навч. літ., 2004. – 272с
8. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности / В.Э. Чудновский– М.: Знание, 1986.- 509 с.
9. Яничев П. И. Субъективные модели прошлого и будущего в подростковом и юношеском возрасте // Наш проблемный подросток / П. И. Яничев – СПб.: Союз, 1999. – С. 50-60.
10. Психологічна врівноваженість [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://moyaosvita.com.ua/bzhd/psixologichna-vrivnovazhenist/>

УДК 159.9

**Чичинська О.В.**

### **Психологічні особливості представників з покоління**

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу психологічних особливостей покоління молоді, котре на сьогоднішній день є здобувачами освіти. Міркування автора ґрунтуються на Теорії поколінь історика Вільяма Штрауса та економіста Неіла Хоува, які назвали поколінням Z тих, хто народився на початку ХХІ сторіччя, на результатах теоретичного аналізу проблеми розвитку та функціонування пізнавальної сфери суб'єктів пізнання, на результатах власних спостережень. Автор розглядає особливості розвитку пізнавальних процесів студентів покоління Z і дає необхідні рекомендації щодо взаємодії представників різних поколінь в навчальному процесі.

**Ключові слова:** теорія поколінь, «кліпове» мислення, цифрові діти, особистісна тривожність, імпульсивність, механізми саморегуляції, «конфлікт поколінь», увага, сприйняття, пам'ять.

**О.В. Чичинская. Психологические особенности представителей Z поколения.**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу психологических особенностей поколения молодежи, которое сегодня получает образование. Рассуждения автора основываются на Теории поколений историка Вильяма Штрауса и экономиста Неила Хоува, которые назвали поколением Z тех, кто родился в начале XXI века, на результатах теоретического анализа проблемы развития и функционирования познавательной сферы субъектов обучения, на результатах и личных наблюдениях. Автор рассматривает особенности развития познавательных процессов студентов поколения Z и даёт необходимые рекомендации по взаимодействию представителей разных поколений в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** теория поколений, «клиповое» мышление, цифровые дети, личностная тревожность, импульсивность, механизмы саморегуляции, «конфликт поколений», внимание, восприятие, память.

**О. Chychynska. Psychological features of the representatives of the Z generation.**

**Abstract.** The article is dedicated to the analysis of the psychological characteristics of the generation of young people who are now receiving education. The author examines the peculiarities of the development of the cognitive processes of this generation of students and gives the necessary recommendations on the interaction of representatives of different generations. The article is based on the Theory of Generations, the story of William Strauss and the economist Neil Howe, who were called the generation Z, those who were born at the beginning of the XXI-st century.

**Keywords:** generational theory, “clip” thinking, digital children, personal anxiety, impulsivity, self-regulation mechanisms, “generational conflict”, attention, perception, memory.

**Постановка проблеми.** Аналіз тестування студентів у КЗВО «Криворізький медичний коледж» ДОР показав, що нове покоління студентів має інші, порівняно з прийдешнім поколінням, вимоги до навчання, інші стандарти спілкування і відносин. Так, нова реальність, а саме поява новітніх цифрових технологій, призвели до появи нового покоління абітурієнтів з новими особистісними якостями і новими умовами до навчального процесу.

За результатами дослідження Фонду розвитку Інтернету в 2015 році майже 80% здобувачів освіти використовують Інтернет три години на добу; кожен шостий проводить там близько восьми годин на добу [5]. Таким чином сучасні діти сприймають інтернет як середовище проживання. Це вже не окрема віртуальна реальність, а частина їхнього життя.

Саме таких дітей називають покоління Z. Вони мають набір соціальних характеристик, який суттєво відрізняє їх від інших, наслідком чого насамперед є непорозуміння між однолітками, батьками, викладачами, які причетні до їх виховання й навчання. Щоб уникнути "конфліктів поколінь" і вибудувувати адекватну та продуктивну співпрацю, необхідно з'ясувати характерні ознаки



сучасного покоління цих дітей і дібрати ефективні психолого-педагогічні засоби співпраці з ними.

**Мета статті** полягає у висвітленні особливостей пізнавальних процесів студентів нового покоління для кращого порозуміння їх викладачами та створенні оптимальних умов для їхньої ефективної взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У 1991 році американськими вченими Нейлом Хоувом (Neil Howe) і Вільямом Штраусом (William Strauss) була створена Теорія поколінь. Згідно неї, кожні 20-25 років народжується нове покоління людей, що мають риси характеру, звички та особливості, які виділяють їх на тлі всіх інших і потім повторюються у майбутніх поколіннях [6].

Вчені помітили, що у поведінці поколінь явно простежувались основні чотири типи, які чітко змінювали один одного. Умовно ці типи було розділено на: пророків-ідеалістів, кочівників-активістів, героїв-примиренців, художників-пристосуванців. Кожні чотири покоління, послідовно стикаючись, формують цикл. Тривалість кожного такого циклу становить 80 років і зміна кожного циклу, подібна до змін пори року.

Так, покоління переможців (1900–1923 р.н.) – герої-примиренці (осінь) – відрізняються високою працездатністю, оптимізмом і відповідальністю. Мовчазне покоління (1923–1943 р.н.) або художники-пристосуванці (зима) – схильні поважати закон і статус людини. Бебі-бумери (1943–1963 р.н.) або пророки-ідеалісти (весна) – цінують атмосферу стабільності та відчуття потрібності. Покоління Х (1963–1984 р.н.) – кочівники-активісти (літо) – цінують розвиток і навчання, роботі приділяють більше уваги, ніж сім'ї, спрямовані до індивідуального успіху. Покоління У (1984–2000 р.н.) – герої-примиренці (осінь) – комунікативні, цінують вільну атмосферу, схильні до співпраці та водночас прагнуть швидких результатів. Покоління Z (народжувалось після 2000 р.) або художники-пристосуванці (зима) – це перше повністю цифрове покоління, пов'язане між собою за допомогою мережі Інтернет, YouTube, мобільних телефонів, SMS і MP3-плеєрів. Покоління  $\alpha$  (розпочало народжуватись після 2010-2020 рр.) пророки-ідеалісти (весна) – більш врівноважені, більш позитивні і менш агресивні. Це будівники ноосфери майбутнього.

Незважаючи на те, що дана теорії отримала багато критичних зауважень, зокрема недостатність точних емпіричних даних та перебільшення справжніх відмінностей між поколіннями, одне з найголовніших питань яке вирішує ця теорія – розвиток уміння розмовляти з іншими поколіннями так, щоб покращити взаєморозуміння.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У рамках щорічного соціально-психологічного тестування, у коледжі проводиться низка тестів для визначення психологічних особливостей студентів-першокурсників (рівень їх навчальної мотивації, оцінка психологічних ресурсів і емоційного стану, тощо) для своєчасного визначення групи ризику з точки зору психологічної адаптації. Якщо до списку студентів, які потребували особливої уваги в 2017 році з 259 досліджуваних, входило 10,4 % студентів, то в 2018 році з 251 досліджуваних, цей список склався з 13,5 % осіб.

На основі розрахунків середньостатистичних показників дослідження психічних функцій було створено наступний психологічний портрет сучасного здобувача освіти:

- висока особистісна тривожність, вразливість, схильність до рефлексії. На фоні низької ситуативної тривожності майже відсутній опір до стресу. У зв'язку з цим, в більшості випадків, відчувають себе безпомічними, потребують керуючої і направляючої дії з боку дорослого;
- достатньо високий рівень сприйняття своєї особистості, задоволення собою. Сформований високий рівень вимог при відсутності засобів і навичок вирішення проблем;
- яскраво виражена індивідуалізація, орієнтація на себе. Свої інтереси ставить вище інтересів інших. Спостерігається готовність підтримувати прагнення бути незалежним і самостійним;
- не прикладає достатньо зусиль для виконання, прийнятих у суспільстві норм поведінки;
- спостерігається безпечність, імпульсивність, нахил до необдуманих дій, інакше кажучи, живе одним днем, не заглядаючи у майбутнє;
- не вміє і не бажає продумувати послідовність своїх дій, не може самостійно сформулювати програму своєї поведінки, не критичний до своїх дій;
- занижені всі механізми саморегуляції (прогнозування, контроль, моделювання, оцінка результатів).

Аналіз тестів показав, що студенти погано собі уявляють навчання в медичному коледжі, слабо розуміють проблеми, які прийдеться вирішувати, настрої занадто оптимістичні і навіть тривалий час зберігається ілюзія щодо своїх досягнень у навчанні.

Необхідно підкреслити, що з однієї сторони проведений моніторинг говорить про відповідність психічного розвитку підлітків даної вікової категорії, але з іншої сторони, наводить нові дані про психологічні особливості сучасного покоління студентів, які дивним чином переплітаються з Теорією поколінь В. Штрауса та Н. Хоува. Розуміючи під поколінням сукупність людей, народжених в проміжок часу, що становить приблизно 20 років, вчені-дослідники описали цикли поколінь, що повторюються в історії США, включаючи 13 колоній. Крім того, Штраус і Хоув порівняли свої дослідження з основними трендами поколінь в інших країнах і з'ясували схожі цикли в деяких розвинутих країнах [6].

Проаналізувавши студентський і викладацький склад медичного коледжу, виявлено, що на сьогоднішній день склад студентів – це представники двох поколінь Y і Z, а викладацький склад – представники чотирьох поколінь, а саме: мовчазного, бебі-бумерів, X і Y.

Серед студентів 13% покоління Y, та 69,8% покоління Z. Невеликий відсоток серед молоді і представників ехо-покоління, тобто студентів, які народилися на межі двох поколінь. Це X-Y - їх 4,8%, та Y-Z - їх 12,4%, вони увібрали в себе риси цих обох поколінь.

Серед викладачів представників мовчазного покоління 2%, бебі-бумерів 44%, представників X – 43%, Y – 11%. Представників ехо-покоління ще менше, ніж серед студентів, Бебі-бумери-X -1%, X-Y – 4%.

Крім того, теорія поколінь співвідноситься з таким природним явищем як зміна пори року та стадій розвитку живих організмів тобто підтверджується точка зору про те, що все в цьому світі обертається по колу і повторюється. Так, покоління переможців порівнюють з осінньою порою та періодом зрілості, мовчазне покоління з зимою та старістю, покоління бебі-бумерів з весною та дитинством, а покоління X з літом і відповідно з юністю. Якщо слідувати цій логіці, то покоління Z має багато схожого з так званим мовчазним поколінням (всього 2%), а покоління  $\alpha$ , яке (з 2010 року почало своє існування) замінить покоління Z, і знайде багато спільного з поколінням бебі-бумерів. Таким чином, переважна більшість студентів нашого коледжу представники покоління Z, тому доречно зупинитись на аналізі особливостей пізнавальної сфери психіки цього покоління.

Ще в підлітковому віці формується стійкість довільної уваги, наростає обсяг уваги, а також здатність до перемикання. Підліток вже здатний організувати і контролювати свою увагу. Викладачу вже не потрібно докладати багато зусиль, щоб привернути увагу навіть студентів-першокурсників.

Спеціальних досліджень особливостей уваги цифрового покоління поки в нашій країні поки не було. Однак, на основі зарубіжних досліджень можна з упевненістю сказати, що стійкість уваги у підлітків зменшується в десятки разів у порівнянні з попереднім поколінням, а ось перемикання і розподіл уваги розвинені добре [2]. Якщо 10 років тому починаючи з підліткового віку учень міг утримувати увагу 45 хвилин, то зараз цей показник знижується. Натомість сучасні юнаки з легкістю можуть робити кілька справ одночасно: вчити уроки, слухати музику, листуватися і грати в комп'ютерні ігри. Якщо в 90-ті роки розподіляти увагу було необхідно між читанням книги, переглядом телевізора та грою в класики чи піратів на вулиці, то сьогодні стимулів набагато більше. Частина цих стимулів знаходиться у віртуальному просторі, а увагу вони привертають не гірше за реальні речі. Так, американський редактор Майкл Харріс у книзі «З усіма та ні з ким» стверджує, що завдяки нейропластичності людський мозок набув надмірної здатності до засвоєння віртуальної цифрової інформації, що лишає далеко позаду будь-яку фізичну реальність [7].

Сприйняття теж змінилося у Z покоління. Діти, які проводять дуже багато часу за комп'ютером, в Інтернеті позбавляються певних сенсорних сигналів, які пов'язані з навколишнім світом – запахи, дотики, відчуття.

Зміни торкнулись і сприйняття соціальної дійсності. Так, у нового покоління знижуються показники цілісності життєвих орієнтирів, виникає розмивання життєвих принципів. Відбувається це в силу декількох причин. Перша – швидка зміна життя, внаслідок якого окремі життєві принципи, а то і стиль життя в цілому застарівають. Друге – світоглядний розрив з батьками, життєві принципи дорослих стають для молоді неактуальними. І, нарешті, третє –

надмірність інформації, або інформаційна перевантаженість, що є невід'ємною рисою сучасного інформаційного суспільства [4].

Виходить, що людина живе як би в тумані, в якому не видно орієнтирів. Раніше усталене в суспільстві життєве кредо було в чомусь спрощено: кожна людина повинна була зробити у своєму житті щось, яке зводилось до стандартного набору (побудувати будинок, виростити сина, посадити дерево). Зараз такої визначеності, яка б зводилась до простих формул, немає. Здавалося б, людина набуває більше свободи але наша молодь не знає, що з цією свободою робити. Як найкраще жити? Яким бути? До чого прагнути? Як розпоряджатися своїм життям правильно?

Сучасні молоді люди дивляться на навколишній світ через окуляри рольових комп'ютерних ігор, для них майбутнє життя – це гра, де є рівні, які треба пройти, є певні умови і правила проходження всіх етапів (якщо щось не вийде, можна ще раз повторити, виправити). У цій грі головним стає споживання – інформації, товарів, послуг, розваг. Діти поверхнево і легковажно ставляться до навчання, з оптимізмом дивляться в майбутнє і природно розраховують на успішне завершення кожного «рівня», навіть не уявляючи всієї серйозності і небезпеки реалій життєвого сюжету. Ймовірно, внаслідок суперечливості установок у студентів відзначається високий рівень особистісної тривожності: вони впевнені в собі, в своїй незвичайності і здібностях, але несвідомо відчують загрозу з боку зовнішніх умов.

Особливо необхідним в процесі навчання є такий пізнавальний процес, як пам'ять. Студентам потрібно запам'ятовувати велику кількість матеріалу. Ефективне функціонування процесів пам'яті – це умова успішної навчальної діяльності. Традиційно психологи стверджують, що уже в підлітковому віці учні відрізняються тим, що їх пам'ять стає більш довільною. Процеси пам'яті контролюються і організуються самим підлітком. Найбільш характерним для цього віку стає збільшення швидкості запам'ятовування та обсягу матеріалу, який зберігається в пам'яті.

У дітей цифрового покоління більше розвинена короткочасна пам'ять, ніж довгострокова. Короткочасна пам'ять є сховищем невеликих порцій інформації. Якщо людина не вважає її важливою, то пам'ять швидко позбавляється від неї. Довгострокова пам'ять надійно зберігає інформацію протягом тривалого часу. Інформація передається з короткочасної пам'яті в довготривалу в тому випадку, якщо ми вирішуємо, що має сенс її зберігати. Сучасній молоді, яка має можливість в будь-який час «погуглити» і знайти потрібну інформацію немає сенсу зберігати інформацію у своїй пам'яті.

Змінюється і структура мнемонічних процесів. Сучасні підлітки абсолютно точно запам'ятовують не зміст, а місце, де знаходиться будь-яка інформація. Змінюється інтенсивність мнемонічних процесів. Якщо раніше ми всі пам'ятали велику кількість телефонів, адрес, то тепер все у нас записано і немає сенсу це запам'ятовувати. І якщо у покоління X і Y ці зміни нашаровуються на те, що було, то у наших студентів формується інша пам'ять, інші процеси запам'ятовування. Наприклад, під час лекції доречно створити певну атмосферу пошуку та

встановлювати послідовність разом зі студентом, враховуючи те, що більшість студентів краще запам'ятовують образні та емоційні картини.

Основною відмінною рисою нового покоління – є «кліпове мислення». Першим цей термін увів російський філософ Ф. Гиренок. Автор вважає, що відбувається зміна класичного лінійного мислення на повну протилежність – «абсолютну нелінійність», якій не притаманний понятійний апарат, а лише частково об'єктивне сприйняття [1]. «Кліпове мислення» – це процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів, без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю, що надходить, високою швидкістю перемикання між частинами, фрагментами інформації, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу [3].

У зв'язку з цим, намічається така тенденція – нездатність багатьох студентів системно сприймати інформацію, системно мислити і, відповідно, викладати свої думки. Часто після виголошеної (написаної) викладачем фрази, студент не намагається зрозуміти її цілком, а вихоплює шматок-подразник, на який у нього вже готова заздалегідь відповідь. Відбувається звикання до постійної зміни картин і образів, в такому випадку вже не можна сприймати класичні стрічки, музику, літературу – все, що вимагає зосередженості і вміння робити висновки.

Слід пам'ятати, що людина не народжується з таким мисленням. Воно виробляється при тривалому споживанні інформації в мозаїчному і препарованому вигляді, через музичні канали, ЗМІ, Інтернет. «Кліпове мислення» – це вектор у розвитку відносин людини з інформацією, яка виникла, не вчора і зникне не завтра, тому нам треба прийняти це як факт, бо саме таким чином відбувається розвиток одних когнітивних навичок за рахунок інших. Внаслідок цього сьогоднішні діти не вміють будувати проблемну комунікацію і взагалі перестають цінувати живе спілкування. Наприклад, вони все менше розуміють, як ставитися до викладачів і навіщо вони взагалі потрібні, оскільки комп'ютер «знає», тобто пам'ятає в мільйони разів більше, ніж викладач. Перебуваючи під пресингом різних дискурсів, що обрушуються на них через Інтернет, студенти, як правило, зовсім не усвідомлюють, що і як на них «осіло», чому вони раптом починають говорити так, а не інакше. Вони охоче вступають в мовну гру з будь-якого питання, але при цьому виявляються нездатні розрізнити, коли вони думають самі і відстоюють дійсно свою позицію, а коли вони всього лише відтворюють скачану напередодні інформацію.

Інтернет ускладнює сьогодні формування мислення у студентів. Комп'ютер створює ілюзію, що ви можете проникнути в будь-який простір і діяти там. Насправді ж можливо лише знайомство з особливостями дискурсу, характерного для даного простору, комунікативно програти якусь схему дії, але не діяти, як у реальному житті. Чи можна цьому протистояти? Можливо, можна. Але, скріш за все, використовуючи можливості самого Інтернету.



Треба визнати, що процес соціалізація змінюється загалом. З'явилась вимога до соціалізації – щоб у людини був Інтернет, щоб вона володіла комп'ютером, щоб могла там спілкуватись. Людина, яка не спілкується в Інтернеті, буде гірше соціалізована, тому що вона буде гірше розуміти мову тих людей, які з ним розмовляють. Щоб краще розуміти студентів, потрібно бути обізнаними і добре орієнтуватись в Інтернеті.

**Висновки.** В наш час в закладах освіти навчаються студенти покоління Z. Від того, чого ми їх навчимо і як виховаємо, залежить наше теперішнє й майбутнє, саме тому викладачам, як представникам чотирьох попередніх поколінь, для уникнення конфліктів і оптимізації освітнього процесу варто враховувати під час організації навчання наступне: не тільки знати та розуміти особливості поведінки покоління Z, а психологічно правильно реагувати на неї; створити в навчальному закладі комфортні умови, які відповідають запитам цих дітей: надати можливість для підзарядки гаджетів, використовувати WI-FI, мультимедійні дошки, зручні місця для відпочинку, нестандартне оформлення інтер'єру тощо; трансформувати освітній процес відповідно до рекомендацій зарубіжних і вітчизняних вчених, педагогів-практиків; постійно підвищувати власну інформаційну грамотність і використовувати сучасні гаджети в освітньому процесі; спілкуватися з батьками учнів з метою їх інформування щодо особливостей покоління Z, а також знаходження спільних способів їх виховання й розвитку. Дотримання цих рекомендацій сприятиме покращенню взаєморозуміння і взаємодії викладачів і студентів, оптимізації навчального процесу в умовах сучасного інформаційного суспільства.

### Список використаної літератури

1. Гиренок Ф. И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека) / Ф.И.Гиренок. – М: Лабиринт, 1995. – 201с. – С.37-39.
2. Катс Дж. Поколения и стили обучения / Джон Катс. – М. : МАПДО ; Новочеркасск : НОК, 2011. – 121 с.
3. Попова С.Н. Теория поколений – ключ к оптимизации процесса обучения современного студента [Электронный ресурс] / С.Н. Попова. – Режим доступа : <http://www.nor-dipo.ru/en/node/581>.
4. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А. В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №2. – С. 24–30.
5. Солдатова Г. Покоління Z : психолог розповіла, як Інтернет змінив сучасних дітей [Електронний ресурс] / Галина Солдатова. – Режим доступу : <https://ukr.media/science/272956/>.
6. Strauss William, Hove Neil (1991) Generations : the history of America's future. 1584 to 2069. New York : Perennial, – 544 p.
7. Харрис Майкл «Со всеми и не с кем: книга о нас – последнем поколении, которое помнит жизнь до интернета», издание на русаком языке. Оформление ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2015. – 46с.

**Акцентуації характеру в юнацькому віці**

**Анотація.** В статті розглянуто теоретико-методологічні засади дослідження акцентуацій характеру. Визначено специфіку психологічного розвитку в юнацькому віці. Представлені результати емпіричного дослідження особливостей акцентуацій характеру в юнацькому віці. Виявлено, які типи акцентуацій переважають у представників даної вікової категорії і яким чином вони проявляються в поведінці юнаків. У 72% опитаних респондентів було виявлено певні види акцентуацій характеру. Найчастіше виражені гіпертимна, циклотимічна, емотивна акцентуації. Такі типи акцентуацій, як тривожна, неврівноважена і дистимічна не були явно виражені в жодного з опитаних учнів. Саме ці типи акцентуацій можуть суттєво вплинути на розвиток девіантної поведінки та соціальної дезадаптації особистості.

**Ключові слова:** акцентуація характеру, юнацький вік, соціальна адаптація, девіантна поведінка, формування особистості.

**А.А. Шепелева. Акцентуации характера в юношеском возрасте**

**Аннотация.** В статье рассмотрены теоретико-методологические основы исследования акцентуаций характера. Определена специфика психологического развития личности в юношеском возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей акцентуаций характера в юношеском возрасте. Выявлено, какие типы акцентуаций преобладают среди представителей данной возрастной категории и каким образом они проявляются в поведении молодых людей. У 72% опрошенных респондентов были выявлены определенные виды акцентуаций характера. Чаще всего выражены гипертимный, циклотимичный, эмотивный тип акцентуации. Тревожный, неуравновешенный и дистимичный типы не были явно выражены среди опрошенных учеников. Именно эти типы могут существенно повлиять на развитие девиантного поведения и социальной дезадаптации личности.

**Ключевые слова:** акцентуации характера, юношеский возраст, социальная адаптация, девиантное поведение, формирование личности.

**H. Shepelieva. Character's accentuations in the youth**

**Abstract.** The article deals with the theoretical and methodological principles of the study of character's accentuations. It describes the specific of psychological development in the youth. The article presets the results of the empirical research of the features of character's accentuations in adolescence. It is revealed which types of accentuations prevail in the representatives of this age category and how they appear in the young people's behavior. Certain types of character's accentuations were identified among 72% of respondents. Hyperthymic, cyclothymic, emotive types of accentuation expressed more often. Anxious, unbalanced and dysthymic types were not determined

among the students. These types can significantly affect the development of deviant behavior and social disadaptation of the individual.

**Keywords:** character's accentuation, youth, social adaptation, deviant behavior, personality formation.

**Постановка проблеми.** Порухення поведінки у юнацькому віці стало актуальною проблемою в останні роки. Серед чинників, які впливають на дане явище відносять негативний вплив мережі Інтернет, проблеми у спілкуванні в сім'ї, кризи самоідентичності, прояв акцентуацій характеру. У процесі становлення особистості у характері юнаків все частіше проявляються акцентуації, які впливають на їх поведінку. На думку психологів, такі зміни у характері негативно впливають на психіку особистості і на її адаптаційні можливості хоча деякі типи акцентуацій характеру заважають вдало пристосуватись до соціально-економічних змін у суспільстві.

**Мета статті:** визначити особливості акцентуацій характеру в юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Акцентуації характеру і їх аналіз – проблема, яку активно досліджують психологи з середини ХХ століття. К.Леонгард і А. Личко визначили особливості акцентуацій характеру людини, розробили їх типологію. К.Леонгард ввів у науковий обіг термін «акцентуовані особистості» під яким він розуміє проміжне явище між нормою і психопатією. Він розрізняє акцентуації особистості і темпераменту, виділяє наступні типи акцентуацій характеру і особистості: гіпертимний, застрягаючий, педантичний, збудливий, тривожний, циклотимний, емотивний, демонстративний, дистимний, екзальтований [6]. У своїй теорії А.Личко зробив акцент на тому, що акцентуації характеру найбільш яскраво проявляються в підлітковому віці. Він описує нестійкий та конформний типи, а також астено-невротичний тип [3]. Дослідженням акцентуацій займалися такі вітчизняні П. Ганнушкін, О. Кербиков, В. Бехтерев, Ю. Гільбух та зарубіжні вчені О.Кольберг, Е.Фромм, А. Шострем та інші.

У віковому контексті акцентуації характеру проявляються по-різному. Більшість психологів однозначно заявляють, що найбільше це явище проявляється саме у підлітковому та юнацькому віці. На думку М. Левітова, вікова динаміка становлення характеру визначається властивостями нервової системи, умовами життя, оточенням, особливостями життєвого досвіду, життєвою позицією, формами діяльності, вихованням і самовихованням. У юнацькому віці характер відрізняється певними рівнем дисгармонійності, зокрема, спостерігаються невірноваженість і суперечливість характеру, протиріччя між декларованими моральними принципами і реальною поведінкою. Невірноваженість характеру виражається в екзальтованості, відсутності витримки й самоконтролю. Емоційній молоді не завжди легко впоратися зі своїм настроєм [2].

На думку І.В.Ревякіної, прояви окремих рис характеру можуть виконувати роль бар'єрів на шляху до особистісної реалізації юнаків. Окремі юнаки схильні

впадати у відчай, відчувати невпевненість у собі, втрачати інтерес до улюбленого роду занять, у той час як інші, «не піддаються» означеному впливу, а навіть, навпаки, відчують бадьорість та мають бажання розвиватися й проявляти себе в улюбленій справі. Отже, процес самореалізації може зупинитися на певному рівні та не відновлюватись, з домінуванням певних акцентуацій [5].

Н. Павлик припускає, що цей період являє собою своєрідну «точку біфуркації» у процесі характерологічного розвитку особистості, яка визначає вектор її подальшого розвитку [4].

Досі не існує однозначної думки в науковому світі стосовно впливу акцентуацій характеру на формування та соціальну адаптацію особистості. Одні вчені однозначно заявляють про їх негативний вплив на ці процеси та називають одним з основних факторів виникнення девіантної поведінки, інші ж емпірично доводять, що деякі види акцентуацій навіть сприяють більш вдалій соціальній адаптації та самореалізації молоді. Визначальним фактором психологи вважають наявність конкретного типу акцентуації. Такі типи як неврівноважений, застрягаючий, дистимний надає суттєвого негативного впливу на формування особистості і її соціальну адаптацію.

Для визначення особливостей прояву акцентуацій характеру у юнацькому віці нами було проведено емпіричне дослідження за методикою виявлення акцентуацій характеру Леонгарда-Шмішека. Дослідження проводилося у середній загальноосвітній школі №117 м. Кривого Рогу у листопаді 2018 року. Загальна вибірка складала 25 осіб, з них 8 хлопчиків і 17 дівчаток. Дослідження проводилось в 11 класі (ранній юнацький вік).

В результаті проведеного дослідження ми отримали наступні результати. У 28% учнів не було виявлено акцентуацій характеру, що свідчить про їх добре сформовані адаптивні можливості, визначену самоідентифікацію і сформовану Я-концепцію. Деякі учні мають змішані типи акцентуацій (32%). Важливо зазначити, що саме у дівчат виявлено по дві, три акцентуації характеру. Це можна пояснити тим, що дівчата більш емоційні та імпульсивні, більш вразливі до змін і їх реакції проявляються з більшою інтенсивністю. Таким чином, і акцентуовані риси характеру проявляються більше, порівняно з хлопцями. Поєднані такі типи акцентуацій: гіпертимна – циклотимічна – емотивна, гіпертимна – циклотимічна, гіпертимна – емотивна. Поєднуючись, вони проявляються в таких рисах характеру як життєрадісність, активність, доброта, співчуття. В той же час, надмірна емоційність і чутливість, притаманні таким поєднанням робить нервову систему занадто вразливою до стресових факторів, емоційно-нестабільною і зменшує шанси стійко сприймати соціальні зміни та вдало переживати емоційні потрясіння. Такі змішані види акцентуацій є типовими для юнацького віку.

Найчастіше виражені гіпертимна, циклотимічна, емотивна акцентуації. Гіпертимна акцентуація серед опитаних респондентів у 50%. Цей тип акцентуації характеру вважається найбільш розповсюдженим серед підлітків та юнаків. Наявність саме гіпертимної акцентуації передбачає позитивний прогноз у 86% для подальшої вдалої соціальної адаптації, та поступовий спад акцентуованих рис характеру при дорослішанні (так звані «минуші акцентуації» за А. Личко).

Такі типи акцентуацій, як тривожна, неврівноважена і дистимічна не були явно виражені в жодного з опитаних учнів. А саме ці типи можуть суттєво вплинути на розвиток девіантної поведінки та соціальної дезадаптації особистості. За даними спостережень вчителів і шкільного психолога учні цього класу поводять себе в цілому у межах норми, вони цілеспрямовані, соціально-активні, майже неконфліктні. Деякі учні мають прояви девіантної поведінки і проблеми у спілкуванні з однокласниками, проте суттєвих психічних та поведінкових проблем серед учнів цього класу не було помічено.

**Висновки.** Таким чином, у юнацькому віці відбувається «загострення» окремих рис характеру, які називаються акцентуаціями, що певним чином і пояснює труднощі взаємодії з оточуючими, особливу специфіку поведінки, спілкування тощо. За результатами проведеного емпіричного дослідження, у більшості опитаних респондентів було виявлено певні види акцентуацій характеру. Проте виявлені типи акцентуацій не характеризуються як такі, що завдають значного негативного впливу на формування особистості молодшої людини і її соціальну адаптацію. Тобто, прояв акцентуованих рис характеру у поведінці особи не становить загрози для її соціальної адаптації, самореалізації та становлення. Більш суттєву роль тут відіграють виховання та ступінь сформованості психологічних новоутворень, характерних для даного вікового періоду, а також середовище та його вплив на особистість.

### Список використаної літератури

1. Винославська О.В. Психологія. Навч. посібник / О.В. Винославська, О.А.Бреусенко. – Київ, ІНКІОС, 2005. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska\\_psihologiya/part4/4403.htm](http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska_psihologiya/part4/4403.htm)
2. Левитов, Н. Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. Изд. 3. – М., Просвещение, 1969 – 424 с.
3. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е.Личко. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — СПб.: Речь, 2009. — 256 с.
4. Павлик Н. В. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці: Монографія /Н.В. Павлик. – К.: Логос, 2015. – 383 с. – Бібліогр.: – С. 366-383. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/106659/1/1.pdf>
5. Ревякіна І. М. Психологічні особливості прояву акцентуацій характеру та їх вплив на процес самореалізації в юнацькому віці / І. М. Ревякіна, Є.К.Курбанова. Психологічні науки. Випуск 1(46) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.enpuir.npu.edu.ua/.../1/Revyakina%20Kurbanova.pdf](http://www.enpuir.npu.edu.ua/.../1/Revyakina%20Kurbanova.pdf)
6. Сапожникова И. Я. Карл Леонгард (к 100-летию со дня рождения) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mediasphera.ru/journals/korsakov/detail/112/1268/>.



**Розділ III. Психологічні особливості фахової підготовки та професійної діяльності практичних психологів та вчителів у закладах освіти**

УДК: 159.9

**Макаренко Н.М.**

**Формування психологічних компетенцій для роботи у новій українській школі**

**Анотація.** У статті представлено опис одного з ефективних методів підготовки майбутнього вчителя до роботи у новій українській школі – розвиток креативного мислення. Надано стислий огляд наукових публікацій з проблеми. Зазначено основні критерії креативного мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність. Вміщено стислий опис структури програми розвитку: лекційний блок, практичні заняття, тренінгові заняття, вправи для самостійного опрацювання. Стисло представлено основне змістовне наповнення лекцій, тренінгових занять, обґрунтована можливість самостійного розвитку креативного мислення. Доведена ефективність інтерактивних засобів розвитку креативного мислення.

**Ключові слова:** компетенції, креативність, креативне мислення, тренінг, інтерактивні методи, нова українська школа.

**Н.Н. Макаренко. Формирование психологических компетенций для работы в новой украинской школе.**

**Аннотация.** В статье представлено описание одного из эффективных методов подготовки будущего учителя к работе в новой украинской школе – развитие креативного мышления. Подано краткий обзор научных публикаций по проблеме. Выделены основные критерии креативного мышления: быстрота, гибкость, оригинальность. Кратко описано структуру программы развития: лекционный блок, практические занятия, тренинговые занятия, упражнения для самостоятельной обработки. Кратко представлено основное содержание лекций, тренинговых занятий, обоснована возможность самостоятельного развития креативного мышления. Доказана эффективность интерактивных способов развития креативного мышления.

**Ключевые слова:** компетенции, креативность, креативное мышление, тренинг, интерактивные методы, новая украинская школа.

**N.N. Makarenko. Formation of psychological competences for work in a new Ukrainian school.**

**Abstract.** The article describes one of the effective methods of preparing a future teacher for work in a new Ukrainian school - the development of creative thinking. A compendious overview of scientific publications on the problem is given. The basic criteria of creative thinking are indicated: speed, flexibility, originality. A short description of the structure of the development program is given: a lecture block, practical classes, training sessions, exercises for independent study. The main contents

of lectures, training sessions, the possibility of independent development of creative thinking are substantiated briefly. The effectiveness of interactive means of creative thinking development is proved.

**Key words:** competence, creativity, creative thinking, training, interactive methods, new Ukrainian school.

**Постановка проблеми.** Глобальні зміни, які відбуваються у середній освіті України (нова українська школа - НУШ), потребують в першу чергу підготовку фахівців-педагогів, здатних працювати у нових умовах. Слід зазначити: стрімке нововведення змін (без пілотних проектів) оголила ряд проблемних моментів. В першу чергу, це - недостатня кількість фахівців для роботи у нових умовах. Одна з основних умов, яка є запорукою успішної діяльності у НУШ – це творчий підхід до оновленого процесу, креативність. Незважаючи на розроблені для вчителів рекомендації щодо роботи у нових умовах, вони є орієнтиром та потребують постійного удосконалення. Тому проблема розвитку (зокрема, інтерактивними методами навчання) креативності, креативного мислення наразі не втрачає своєї актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку креативності досить широко представлена у наукових публікаціях. У узагальненому виді їх можна представити у таблиці (див.таблицю 1)

*Таблиця 1.*

**Особистісні та мотиваційні чинники розвитку  
креативності та креативного мислення (на основі узагальнених джерел)**

| Зміст  | Автори  |
|--|---|
| Потреба у знятті напруги, що виникає у стані невизначеності        | П. Горранс  |
| Потреба в новизні  | Е.Соколов, П. Сімонов,Г. Хорн,  |
| Проблемна ситуація, продуктивна особистісна позиція                | О.М.Матюшкін  |
| Потреба в розумовій діяльності, жага пізнання                      | Н.Лейтес  |
| Потреба в пошуку   | В.Ротенберг   |
| Проблемність, принципова незавершеність особистості                | В.Мотков  |
| Установка на творчу діяльність                                     | К.Григорян, О.Нікіфорова  |
| Стратегіальна організація творчого процесу                         | В.О.Моляко  |
| Інтерес, внутрішня мотивація                                       | Ф.Василюк,А.Маслоу, К.Роджерс   |
| Активність, ініціативність   | К.Абульханова-Славська,<br>Д.Богоявленська, Н.Лейтес,<br>О.Матюшкін та інші |
| Особистісна природа  | А.Брушлінський, С.Мотков,<br>С.Степанов, С.Рубінштейн та інші.              |
| Неадаптивний, непрагматичний характер                              | А.Асмолов, В.Дружинін,<br>В.Кудрявцев, С.Максимова,<br>В.Юркевич.           |
| Незалежність мислення від минулого досвіду, виникнення тут-і тепер | А.Брушлінський, М.Воловікова,<br>А.Мелік-Пашасєв, Є.Фромм                   |
| Буттєвість, орієнтація не на продукт, а на процес                  | Я.Пономарьов, О.Тихомиров,<br>А.Маслоу                                      |

Приділялася увага дослідженню проблеми у сучасних публікаціях. Зокрема, Н.М.Макаренко досліджувала чинники розвитку креативного мислення [1], А.А.Беженар вивчав розвиток креативності у системі професійної освіти [2], В.М.Іваненко зазначав основні чинники розвитку креативності у студентському віці [3], Л.Ілічук вивчав можливості розвитку креативності у молодшій школі [4] тощо.

**Формулювання мети статті.** Проблема можливостей розвитку креативності та креативного мислення потребує постійного удосконалення особливо у умовах скорочення годин для вивчення психологічних наук. Тому нами ставиться проблема упровадження у практику роботи з майбутніми вчителями (під час практичних занять, у позаурочний час, за рахунок додаткових годин) розробленої авторської програми розвитку креативного мислення.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Відповідно до розробленої програми курс підвищення рівня креативного мислення можливо умовно розподілити на три блоки. Перший (лекції та практично-дискусійні заняття) направлений на формування у студентів уявлення про сутність креативності, специфіки креативного мислення, здатності до науково-теоретичного обґрунтування їх необхідності у подальшій діяльності, комунікативного програмування креативних моделей поведінки. Другий (лабораторно-тренінгові заняття) сприяє оволодінню практичними навичками для подальшого застосування в професійній діяльності. Третій (додаткова самостійна робота) – направлений на самовдосконалення, самодетермінацію, що приводить до розвитку продуктивності, гнучкості оригінальності мислення.

На першій лекції першого блоку «Креативність – психогенетичний корелят творчості» йдеться про основні етапи розвитку проблематики креативності, креативного мислення (імпліцитний, експліцитний, рефлексивний). Студенти будуть ознайомлені із сучасними моделями дослідження креативності як процесу, як продукту, особистості креативу, середовища, що її формує. Планується розглянути аспекти формування креативності в різні вікові періоди; дослідження якісних змін розвитку креативності в онтогенезі; співвідношення креативності та обдарованості.

Наступна лекція «Креативне мислення як інваріанта професіоналізму майбутнього вчителя» присвячена розгляду параметрів креативного мислення, його впливу на професійну діяльність майбутніх вчителів, поновлення в пам'яті психологічних версій про невикористані ресурси людського мозку, наведенні переконливих фактів можливості «налаштувати», орієнтувати мислення на креативні моделі поведінки. Буде розглянута специфіка креативного, творчого дивергентного, латерального, професійного, психологічного мислення.

Особлива увага приділяється ознакам «гнучкість», «розробленість» та «оригінальність»; визначається їх доречність та важливість для креативного мислення вчителя майбутньої школи; розглядається метафорична здатність як один із параметрів визначення рівня розвитку креативного мислення.

Перш ніж починати розвивати чи підвищувати рівень креативного мислення, потрібно визначити психологічні чинники його розвитку.

Переконавшись під час аналізу літератури у багатоаспектності таких понять психології творчості, як «креативність» та «креативне мислення» (та наявності необмеженої кількості факторів їх розвитку), на лекції «Чинники розвитку креативного мислення студентів» ми спробуємо їх певним чином систематизувати (на спадкові, особистісні, когнітивні, мотиваційні, середовищні). Крім того, важливим на цій лекції, на наш погляд, було акцентування уваги на чинниках розвитку креативного мислення майбутнього професіонала в студентському віці.

Як уже нами неодноразово підкреслювалося, основа підготовки фахівців у вищому навчальному закладі – спроба формування в студентів науково-предметних знань. Власний досвід, спостереження та опитування студентів свідчать: міцний підмурок науковості такою підготовкою сформувати неможливо (через ряд об'єктивних та суб'єктивних причин), а практичні навички застосування набутих знань у вузі не виробляються. Саме це протиріччя є основним гальмуючим фактором процесу трансформації позиції студента в позицію креативного суб'єкта професійної діяльності. У професійній педагогічній освіті в першу чергу треба розвивати рефлексивно-мислительну форму організації свідомості майбутнього фахівця. Саме такий підхід спрямовано на розвиток у студентів професійної рефлексії, здатності проектувати, прогнозувати, програмувати свою діяльність, усвідомлювати себе як суб'єкт діяльності.

Ці дані послужили достатньою підставою для визначення на четвертій лекції основних креативних рис характеру майбутнього учасника освітньо-виховного процесу: особистісної креативності, внутрішньої мотивації, допитливості, уяви, творчого ставлення до роботи, професійно важливих якостей тощо. Для упорядкування основних характерологічних властивостей буде створена професіограма майбутнього вчителя з креативним мисленням та доведено, що активізація цих властивостей (психологічних чинників) можлива за допомогою психологічних інтерактивних технологій.

П'ята, завершальна лекція буде присвячена конкретним рекомендаціям щодо визначення шляхів підвищення рівня креативного мислення всіх учасників навчально-виховного процесу, а також шляхам подолання бар'єрів, чинникам, що гальмують креативність.

Практично-дискусійні заняття будуть логічним продовженням лекційного курсу. Слід відмітити, що вже під час їх проведення потрібно розвивати потребу студентів у активному дискутуванні з приводу проблемних питань, винесених на самостійне опрацювання (чому дослідники проблем креативності використовують терміни «креативність» та «креативне мислення» як синоніми, чи можливо пересічній людині підвищити рівень креативного мислення, чи потрібно вчителю бути оригінальним, як максимально використовувати можливості студентського періоду для формування креативних моделей поведінки в майбутній професійній діяльності, якими засобами створити відповідні умови для креативної діяльності в школі, які особистісні властивості слід розвивати у собі в першу чергу, щоб стати професіоналом тощо). На нашу думку, цьому повинна сприяти творча атмосфера в групах, чітка установка на можливості формування в собі креативних якостей, діяльнісний початок у роботі.

Під час лекцій та практичних занять студенти повинні були не пасивними одержувачами інформації. Метод читання лекцій буде носити діалогічний характер. Цьому сприятиме хороше знання аудиторії, єдність мотиваційного, змістовного, операційного моментів у навчанні, обов'язкова попередня підготовленість студентів (передбачено 2-хвилинні «вкраплення» виступів студентів зі заздалегідь підготованими інформаційними повідомленнями - оглядом точок зору вчених на проблему креативності мислення).

Завершальним етапом розвитку креативного мислення буде залучення майбутніх вчителів до участі у тренінгових заняттях. Психологічний тренінг та його елементи все частіше зустрічаються у практиці, у галузі професійної діяльності, охоплюючи всі сторони її психологічного забезпечення, маючи на меті досягнення різноманітних психологічних, соціально-психологічних змін людини, групи. Динамічний розвиток цього методу пояснюється зростаючою потребою в прикладному, практичному застосуванні психологічних знань.

Тренінги, на нашу думку, найбільш зручна, конструктивна, швидкодіюча форма психологічної роботи. Саме тренінг дозволяє реалізувати необхідні психологічні умови розвитку професійної та особистісної самосвідомості, актуалізувати їх ресурси, змінити поведінку, ставлення до інших. Участь у тренінгах змінює людину. Як зазначав С.Л.Рубінштейн: «Суб'єкт у своїх діях, у актах своєї творчої самодіяльності не тільки ... проявляється; у них він створюється та визначається» [цит.за1].

Слід сказати, що до активної участі в роботі тренінгу студентів потрібно готувати психологічно. Це дасть нам можливість очікувати результат впливу креативорозвиваючих технологій, який (за С.Г. Рубінштейном), залежить не тільки від зовнішнього впливу, а й від внутрішніх властивостей учасників та повинен мати позитивну динаміку.

В основу авторського тренінгу буде покладено наступні принципи: принцип максимального залучення учасників до спільної активної діяльності, принцип рефлексивно-креативної організації всього процесу, принцип еквівалентності тренінгової діяльності реальним діям вчителів нової школи, принцип встановлення постійного зворотного зв'язку для відслідковування динаміки процесу, принцип постійного формування внутрішньої мотивації на креативне мислення, принцип проектування образу професійного майбутнього, осмислення своєї професійної позиції.

З огляду на те, що існує декілька парадигм тренінгів, систематизованих провідними фахівцями І.В.Вачковим та С.Д.Дерябо [5], ми спробували визначити, яка є найбільш прийнятною для майбутніх психологів у даному випадку. По-перше, це парадигма тренінгу як дресури, в основі розробки якої є біхевіористські ідеї (правильно організувавши систему підкріплень, можливо сформувані в людини оптимальний патерн поведінки, закріпивши його шляхом повторення). По-друге, це парадигма тренінгу як репетиторства. Саме парадигма репетиторства послідовно реалізується в когнітивній психотерапії А.Бека (щоб досягти змін у поведінці та емоційному стані людини, необхідно модифікувати її мислення шляхом передачі певних знань). По-третє, парадигма тренінгу як



наставництва, в основі якої лежать ідеї гуманістичної психології. Відповідно до цього, тренер-наставник «запускає» процес отримання клієнтом досвіду, потрібного для подальшої професійної діяльності після закінчення тренінгу. По-четверте, парадигма тренінгу як розвитку суб'єктності. Як зазначають автори, три попередні парадигми орієнтовані на досягнення «завершеного» продукту (засвоений оптимальний патерн поведінки, вміння вести себе в професійній діяльності ефективно, досвід найбільш органічного для особистості виконання діяльності). А у четвертій суб'єктній парадигмі важливий сам процес набуття навичок, наприклад, креативної поведінки та його позитивна динаміка в майбутньому.

Підсумовуючи сказане, можливо зазначити, що найбільш ефективним є четверта парадигма, але для її проведення потрібен значний досвід тренінгової роботи (спробу розробляти та проводити тренінги суб'єкт-суб'єктної взаємодії ми залишаємо для подальшої наукової роботи). Тому при розробці власного тренінгу з підвищення рівня креативного мислення ми враховуємо складові різних парадигм. Але в основу буде покладена циклічна модель навчіння Д.Колба: конкретний досвід (практичні спроби майбутнього вчителя зробити, вирішити будь що власними силами); рефлексивне спостереження (постійний індивідуальний та груповий аналіз того, що відбувається, спроба розібратися в тому, що сприяло, а що перешкоджало успішній діяльності); абстрактна концептуалізація (спроби робити узагальнення на абстрактному рівні, знайомство з теорією); активне експериментування (засвоєння нових умінь та навичок у ситуаціях, наближених до професійно-реальних)[цит.за5].

Налаштування на творчу діяльність можна починати з короткочасного «масажу» мозку – психогімнастики, за допомогою якої студенти повинні орієнтуватися на співпрацю, на роботу з високою спонтанністю, поза звичним мисленнєвим шаблоном, активізувати операції мислення та творчі здібності. Масаж мозку – психогімнастика - сприяє переходу від звичної форми мислення до креативної (при побудові ланцюжків асоціацій, відтворенні монологу звичайної речі чи психічного явища, придумування назв для картинок-друдлів, використання короткочасних вправ на метафоризацію мовлення).

Структура заняття тренінгу може бути такою:

- Блок розвитку мотиваційно-особистісних властивостей;
- Блок оволодіння когнітивно-операціональними навичками.

Метою відпрацювання вправ *мотиваційно-особистісного* блоку буде сприяння формуванню мотивації професійного становлення (перетворенню загальних мотивів особистості в професійні), спонукання учасників до активного прояву особистісних властивостей (допитливості, чуттєвості до проблем, прагнення до самовдосконалення, розвитку уяви, професійної компетентності, підвищеної зацікавленості у вирішенні дивергентних задач, підвищеної пізнавальної потреби, формуванню незалежності у судженнях). Крім того, метою відпрацювання вправ блоку є підвищення мотивації до формування мотиваційно-усвідомленої позиції вчителя нової школи, активізація інтересу до практичної психології, розвиток уяви, стимуляція творчого пошуку, розуміння

свого професійного Я, прийняття себе в професії, управління собою у професійних ситуаціях та в цілому – своїм професійним розвитком. Ці задачі вирішуються шляхом розвитку рефлексії (що я роблю, у чому зміст того, що я роблю), залучення мислительних засобів для аналізу прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, удосконалення інтерактивної та перцептивної сторін спілкування, усвідомлення своєї професійної позиції, розвитку почуття профідентичності. Для цього спробуємо перейти від зовнішніх джерел підкріплення та зворотнього зв'язку у професійній діяльності (які сприяють підвищенню самооцінки) до внутрішніх джерел (самопідкріплення), яке регулює розвиток позитивного та адекватного самосприйняття. Вправи блоку також будуть сприяти самоідентифікації з майбутньою професією, формували професійну складову «Я-концепції» як чинник креативного мислення.

Метою запровадження блоку *когнітивно-операційних* навичок буде ознайомлення майбутніх вчителів з креативними технологіями вирішення проблем навчального закладу для подальшого використання в практичній діяльності та поетапної актуалізації когнітивно-операціональних навичок.

Специфікою завдань тренінгу, як зазначалося, повинна бути їх максимальна наближеність до реальних життєвих умов, непередбаченість (наприклад, виконання case-study – досліджень, які стосуються специфічних епізодів та учасників з детальним вивченням однієї умови чи людини. Умови для case-study буде взято з досвіду роботи шкіл міста). Як вважають деякі науковці, творче (креативне) мислення можливо розвинути, вирішуючи проблеми найбільш тісно пов'язані з галуззю інтересів у навчанні, професії, бізнесі, що забезпечує більш природну та більш легку мотивацію.

Поступове ускладнення завдань, різноманітність «технічних засобів», на наш погляд, потрібно бути адекватним віковим особливостям студентського віку. А усвідомлення того, що студенти спроможні їх виконувати, дасть нам підставу переконатися, що подібна організація навчання сприятиме формуванню психічних новоутворень інтелектуального та креативного рівня: баченню проблеми, її аналізу, вирішенню, продуктивності, гнучкості мислення, які є складовими креативного мислення.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Як вже зазначалося, скорочення годин на вивчення психологічних дисциплін не дає можливості широкого запровадження розробленого тренінгу у практику роботи. Але використання годин, виділених на спецкурси, факультативних занять у педагогічних гімназіях міста, надасть можливості підготовки майбутніх вчителів для роботи у нових умовах шляхом розвитку креативного мислення.

### Список використаної літератури

1.Макаренко Н.М. Вивчення можливостей розвитку креативного мислення у майбутніх психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С. Костюка, 2013. Том ІХ. Частина 3. С.228-234.

2.Беженар А.А.. Розвиток креативності як спосіб формування компетентної особистості в загальній середній та професійній освіті. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/997> (дата звернення 13.02. 2019)

3.Іваненко В.М. Розвиток креативності студентів у процесі навчання URL: [www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe?...](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...) (дата звернення 15.02. 2019)

4.Ілічук Л. Розвиток креативності як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. URL: <https://vseosvita.ua/.../rozvitok-kreativnogo-mislenna-molod>. (дата звернення 21.02.2019)

5.Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 271с.

УДК 159.9.37.0153:37041

Пилипенко К.В.

### **Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього педагога**

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі емоційної стійкості у майбутніх педагогів. Констатовано зростання вимог до особистості й поведінки педагога, до професійної компетенції фахівця в навчанні й вихованні молодого покоління, до емоційно-вольової сфери особистості педагога й такої професійно важливої якості як емоційна стійкість. Доведено, що саме на етапі первинної професіоналізації активно формуються професійні інтереси, цінності, навички, а також відбувається формування особистісних якостей, як загалих, так і певних якостей, що є властивими й важливими саме для даної фахової спрямованості. Розглянуто різні підходи, щодо визначення емоційної стійкості. У статті презентовано результати емпіричного дослідження емоційної стійкості у майбутніх педагогів.

**Ключові слова:** емоційна стійкість, педагог, первинна професіоналізація педагога, професійно важливі якості, студентський вік.

**Е.В. Пилипенко. Эмоциональная устойчивость как профессионально важное качество будущего педагога.**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме эмоциональной устойчивости у будущих педагогов. Констатирован рост требований к личности и поведению педагога, к профессиональной компетенции специалиста в обучении и воспитании молодого поколения, к эмоционально-волевой сфере личности педагога и такому профессионально важному качеству как эмоциональная устойчивость. Доказано, что именно на этапе первичной профессионализации активно формируются профессиональные интересы, ценности, навыки, а также происходит формирование личностных качеств, как в целом, так и определенных качеств, свойственных и необходимых именно для данной профессиональной направленности. Рассмотрены различные подходы к определению эмоциональной устойчивости. В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоциональной устойчивости у будущих педагогов.

**Ключевые слова:** педагог, первичная профессионализация педагога, профессионально важные качества, студенческий возраст, эмоциональная устойчивость.

**К. Pylypenko. Emotional stability as a professionally important quality of the future teacher.**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of emotional stability of future teachers. The growing demands for the personality and behavior of the teacher, the professional competence of the specialist in the education and upbringing of the younger generation, the emotional and volitional sphere of the teacher's personality and such professionally important quality as emotional stability. It is proved that it is precisely at the initial professionalization stage that professional interests, values, skills are formed, as well as the formation of personal qualities, both general and certain qualities that are inherent and important for the given professional orientation. Different approaches are considered concerning determination of emotional stability. The article presents the results of empirical research of emotional stability of future teachers.

**Key words:** primary professionalization of the teacher, professionally important qualities, student age, teacher, emotional stability.

**Постановка проблеми.** Стрімкі та неоднозначні соціально-економічні, особливо політичні та культурні, перетворення, що відбуваються останнім часом в Україні, зумовлюють зростання вимог до особистості й поведінки вчителя, до професійної компетенції фахівця в навчанні й вихованні молодого покоління, до емоційно-вольової сфери особистості педагога й такої професійно важливої якості як емоційна стійкість .

Слід наголосити на тому, що емоційна стійкість є однією з найважливіших професійних якостей педагога, необхідних для збереження його психічного здоров'я та профілактики емоційного виснаження, психічного вигорання (синдрому, найбільш властивого представникам професій системи «людина-людина»). Г.С. Нікіфоров зазначає, що за допомогою кореляційного аналізу було виявлено, що емоційне виснаження має негативний зв'язок із емоційною стійкістю [7].

О.В. Шевчишена слушно наголошує: «Неблагополуччя психічного та духовного здоров'я вчителя не може не позначитися на здоров'ї школярів та результатах навчально-виховної роботи. Професійно нездоровий педагог не в змозі надавати учням індивідуальний підхід, задавати ситуацію успіху та забезпечувати морально-психологічну атмосферу в класному колективі» [9].

Варто підкреслити, що саме на етапі первинної професіоналізації, тобто у студентському періоді життя активно формуються професійні інтереси, цінності, навички. Особистість студента-майбутнього педагога розвивається протягом навчання. Але при цьому відбувається формування і особистісних якостей як взагалі, так і певних якостей, що є властивими й важливими саме для даної фахової спрямованості.

Разом з тим студентський вік характеризується різноманітністю емоційних переживань, що відображається у стилі життя, який часом виключає турботу про особисте здоров'я, оскільки така орієнтація традиційно приписується старшому поколінню і оцінюється молодю людиною як неприваблива. Період активного входження в нове соціальне середовище часом супроводжується діями, спрямованими на отримання визнання і високого статусу в групі студентів-однолітків. При цьому інколи використовуються засоби, що не сприяють підтримання здоров'я (алкоголь, нікотин тощо).

Позаяк студентське життя пов'язане є різноманітними стресовими ситуаціями, спричинених труднощами пристосування молодих людей до студентського життя та екзаменаційним іспитам. Разом з тим будь-які умови можуть стати напруженими у випадку невідповідності психологічних особливостей людини вимогам середовища і діяльності, що закономірно призводить до стресу, а за умови його довготривалості – до емоційного виснаження, вигорання. Саме тому, на нашу думку, є доцільним вивчення такої важливої характеристики особистості майбутнього педагога як емоційна стійкість.

**Мета статті** полягає в представленні результатів емпіричного дослідження рівня розвитку емоційної стійкості у майбутніх педагогів.

**Аналіз досліджень і публікацій з теми.** Дослідження емоційної стійкості носять системний характер та відзначаються різноманітністю підходів. Вивченням емоційної стійкості займаються вчені різних галузей психологічної науки, а саме: військової, авіаційної психології (О.А. Блінов, О.Л. Злотніков, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.В. Стасюк та ін.), загальної психології (В. Вундт, Н.Я. Грот, Є.П. Ільїн, А.Я. Ольшаннікова, Т. Рібо, П. Фресс та ін.), психології спорту, праці (Л.М. Аболін, Ю.М. Блудов, П.Б. Зільбермана, Є.А. Мілеряна, Т.С. Кириленко, В.В. Клименко, Г.В. Ложкін, С.М. Оя, К.К. Платонов, О.А. Сиротін, В.М. Смірнов, Ю.Л. Трофімов, О.Я. Чебикін, О.А. Чернікова та ін.), психофізіології людини (І.Ф. Аршава, М.С. Корольчук, В.Д. Небиліцин, В.М. Русалов та ін.). Звертаючись до визначення поняття «емоційна стійкість» слід зазначити, що за наявності великої кількості різноманітних підходів до його визначення - йдеться про здатність індивіда протистояти тим емоціогенним подразникам, які можуть негативно впливати на перебіг діяльності та зберігати власну працездатність.

Узагальнюючий аналіз психологічної літератури з даної проблематики, дає можливість визначити декілька підходів до визначення змісту поняття «емоційна стійкість»:

1) Емоційна стійкість як «стійкість емоцій», а не функціональна стійкість людини до емоціогенних умов. При цьому під «стійкістю емоцій» розуміють і емоційну стабільність, і стійкість емоційних станів, і відсутність схильності до частої зміни(переміни) емоцій. Таким чином, у одному понятті об'єднано різні явища, які не співпадають за своїм змістом з поняттям «емоційна стійкість».

2) Емоційна стійкість як стійкість певного емоційного стану, що характеризується емоційною незворушністю, невразливістю, тобто не реагування людини на емоціогенні подразники, ситуації.



3) Перевага позитивних емоцій.

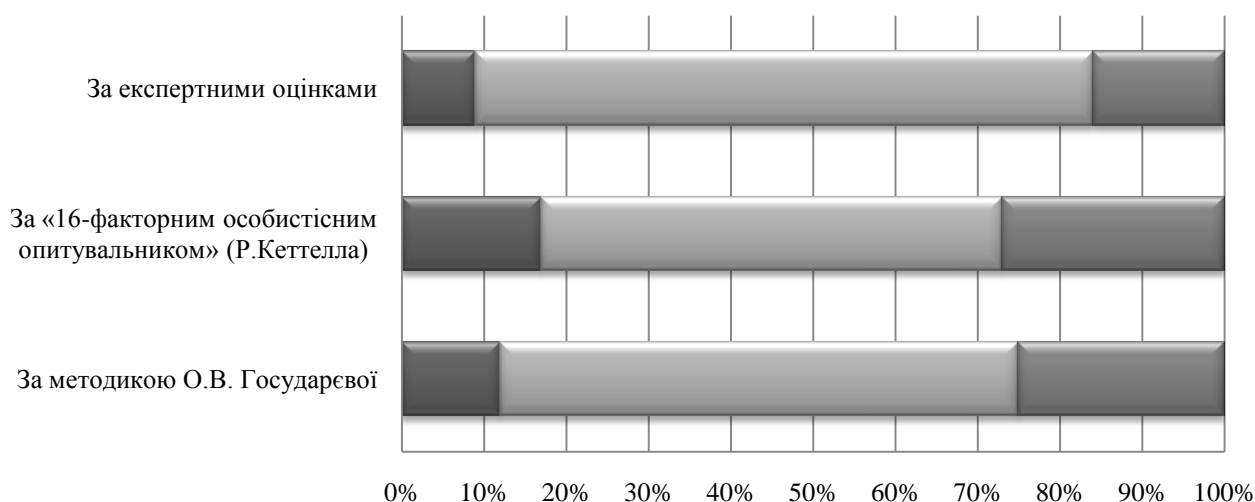
4) Здатність стримувати емоційні реакції, тобто «сила волі», що має прояв у терплячості, наполегливості, самоконтролі, витримці, що ведуть до стабільності ефективності діяльності.

5) Інтегративна якість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, котрі забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складній емоційній обстановці[6, с.17].

**Викладення основного матеріалу дослідження.** В емпіричному дослідженні емоційної стійкості у майбутніх педагогів прийняло участь 88 студентів – майбутніх педагогів Криворізького державного педагогічного університету.

Діагностичне дослідження було проведено за допомогою таких методів та методик: «Методика оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» О.В.Государєвої [4], «16-факторний особистісний опитувальник» (Р.Кеттелла) [3], метод експертних оцінок [5].

Результати емпіричного дослідження представлено на рис.1.



|                   | За методикою<br>О.В. Государєвої | За «16-факторним<br>особистісним<br>опитувальником»<br>(Р.Кеттелла) | За експертними оцінками |
|-------------------|----------------------------------|---|-------------------------|
| ■ Високий рівень  | 12                               | 17  | 9                       |
| ■ Середній рівень | 63                               | 56  | 75                      |
| ■ Низький рівень  | 25                               | 27  | 16                      |

**Рис.1. Рівні розвитку емоційної стійкості у майбутніх педагогів**

Порівняльний аналіз результатів дослідження емоційної стійкості із залученням різних методів та методик дослідження дозволяє констатувати наступне. Кількість досліджуваних нами майбутніх педагогів з низьким рівнем емоційної стійкості така: 25% - за методикою О.В. Государєвої (Попової), 27%- за «16-факторним особистісним опитувальником» (Р.Кеттелла), 16%- за експертним оцінюванням. Кількість досліджуваних майбутніх педагогів із середнім рівнем емоційної стійкості така: 63% - за методикою О.В. Государєвої (Попової), 56% - за

«16-факторним особистісним опитувальником» (Р.Кеттелла), 75% - за експертними оцінками. Кількість досліджуваних майбутніх педагогів з високим рівнем емоційної стійкості така: 12% - за методикою О.В. Государевої (Попової), 17% - за «16-факторним особистісним опитувальником» (Р.Кеттелла), 9% - за експертним оцінюванням. Отже, у вибірці домінує середній рівень емоційної стійкості майбутніх педагогів. Меншою є кількість студентів з низьким рівнем емоційної стійкості. Натомість кількість майбутніх педагогів з високим рівнем емоційної стійкості є значно меншою.

Здійснений нами статистичний аналіз виявив статистично значимі зв'язки між показниками емоційної стійкості, отриманими в результаті дослідження за допомогою різних методів. Результати кореляційного аналізу отриманих даних представлені у таблиці 1.

Табл. 1.

**Кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості майбутніх педагогів за різними методами дослідження**

| Показники емоційної стійкості за різними методами дослідження | Показники емоційної стійкості за методикою О.В. Государевої | Показники емоційної стійкості за методикою Р.Кеттелла | Показники емоційної стійкості за експертним оцінюванням |
|---|---|---|---|
| Показники емоційної стійкості за методикою О.В. Государевої   | 1.000   | .740**  | .630**  |
| Показники емоційної стійкості за методикою Р.Кеттелла         | .740**  | 1.000   | .560**  |
| Показники емоційної стійкості за експертним оцінюванням       | .630**  | .560**  | 1.000   |

Примітка: \*\* - зв'язки на 1% рівні значущості.

Як видно з таблиці показники емоційної стійкості досліджуваних за різними методами мають кореляційні зв'язки на високому рівні статистичної значущості. Зокрема дуже сильними є кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості за методикою О.В. Государевої та показниками емоційної стійкості за методикою Р.Кеттелла. Разом з тим сильними є зв'язки між показниками емоційної стійкості за методикою О.В. Государевої та показниками емоційної стійкості за експертним оцінюванням. Значним є кореляційний зв'язок між показниками емоційної стійкості за методикою Р.Кеттелла та показниками емоційної стійкості за експертним оцінюванням.

**Висновки.** Емоційна стійкість є професійно важливою якістю, необхідною для збереження психічного здоров'я та профілактики емоційного вигорання педагога. В результаті аналізу отриманих діагностичних даних в межах нашого емпіричного дослідження можемо констатувати, що серед досліджуваних майбутніх педагогів виявлено домінування середнього рівня емоційної стійкості, а також найменшу представленість високого рівня емоційної стійкості, що

засвідчує необхідність профілактичних заходів щодо активізації особистісного ресурсу емоційної стійкості майбутнього педагога.

#### Список використаної літератури

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. 261с.
2. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.
3. Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла: Практическое руководство. Москва: ТЦ Сфера, 2002. 96 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 752с.
5. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер, 2002. 672с.
6. Пилипенко К.В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога: дис. ... канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2010. 160 с.
7. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С.Никифорова. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 607 с.
8. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости. Одесса: Южноукраинский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 1995. 195 с.
9. Шевчишена О.В. Проблема емоційної стійкості в контексті професійного здоров'я вчителя. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки.* 2014. № 4. С. 531–540.

## Розділ ІV. Особливості психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

УДК 159.922

Бессмертна С.Ф.

### Психолого-педагогічні підходи до роботи із обдарованими учнями

**Анотація.** У статті висвітлено психолого-педагогічні аспекти феномену обдарованості. Означено сутність поняття «обдарована дитина», окреслено психологічні характеристики пізнавальної діяльності обдарованих учнів. Автор наводить результати емпіричного вивчення пізнавальної активності школярів юнацького віку. Наголошено на актуальності проблеми розвитку обдарованості особистості у системі освіти. Детально розглядається проблема організації роботи вчителя із обдарованими учнями. Значна увага приділяється основним підходам до роботи із обдарованими учнями у закладах середньої освіти.

**Ключові слова:** обдарована дитина, розвиток, пізнавальна активність, творчість, креативність.

### С.Ф.Бессмертная. Психолого-педагогические подходы к работе с одаренными учениками

**Аннотация.** В статье освещены психолого-педагогические аспекты феномена одаренности. Отмечена сущность понятия «одаренный ребенок», определены психологические характеристики познавательной деятельности одаренных учащихся. Автор приводит результаты эмпирического изучения познавательной активности школьников юношеского возраста. Отмечено актуальность проблемы развития одаренности личности в системе образования. Подробно рассматривается проблема организации работы учителя с одаренными учениками. Значительное внимание уделяется основным подходам к работе с одаренными учащимися в учреждениях среднего образования.

**Ключевые слова:** одаренный ребенок, развитие, познавательная активность, творчество, креативность.

### S.F.Bessmertna. Psychological and pedagogical approaches to work with gifted students

**Abstract.** The article highlights the psychological and pedagogical aspects of the phenomenon of giftedness. The essence of the concept of “gifted child” is noted, the psychological characteristics of the cognitive activity of gifted students are defined. The author presents the results of an empirical study of the cognitive activity of youthful schoolchildren. The urgency of the problem of development of gifted personality in the education system is noted. The problem of organizing the work of a teacher with gifted students is considered in detail. Considerable attention is paid to basic approaches to working with gifted students in secondary education institutions.

**Key words:** gifted child, development, cognitive activity, creativity, creativity.

**Постановка проблеми.** У новій соціокультурній ситуації, що активно розгортається у період сучасного реформування суспільства, гуманістична парадигма є основною ідеєю психолого-педагогічного мислення. Основною цінністю гуманістичного особистісно-орієнтованого устаткування виступає творчість як спосіб розвитку людини в культурі. Творча орієнтація навчання і виховання дозволяє здійснювати індивідуально-орієнтований розвиток обдарованої дитини як суб'єкта життя, культури й історії.

У сучасному інформаційному суспільстві існує гостра соціальна потреба у творчих особистостях. Розвиток у школярів творчого мислення, реалізація векторів обдарованості – одна із найважливіших задач сьогоденної школи.

Проблемам розвитку обдарованості особистості присвячені чисельні дослідження зарубіжних (Дж.Гілфорд, Е.Торранс, Л.Термен, Р.Стернберг та ін.) та вітчизняних (Г.О.Балл, В.Н.Дружинін, Н.М.Макаренко, В.О.Моляко Я.А.Пономарьов, В.Н.Пушкін та ін.) науковців. У проблемному полі дослідження здібностей психологами представлені різноманітні концепції розуміння обдарованості: від однофакторних моделей інтелектуальних здібностей до системних інтерпретацій обдарованості різних типів (музичної, художньої, організаторської, лідерської тощо) [1; 2; 3 та ін.]. Разом з тим, наявність значної кількості наукових течій, шкіл, авторів, котрі висловлюють часто протилежні погляди на природу та розвиток обдарованості, залишають дану проблему відкритою для дискусій. Недостатньо представленими є, на наш погляд, і проблеми психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості у навчально-виховному процесі.

У форматі даного дослідження ми мали за мету окреслення проблеми напрацювання психолого-педагогічних підходів до роботи із обдарованими учнями в умовах гуманізації освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій з теми.** Поняттям «обдарована дитина» традиційно означають таких дітей, котрі виділяються серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами у досягненні результатів діяльності, що перевищують умовний «середній» рівень [5, с.64].

Серед психологічних характеристик пізнавальної сфери обдарованих дітей науковці [1; 3; 4; 5] називають такі як допитливість – постійна потреба у пізнанні; сенситивність (чутливість) до проблем – здатність бачити суперечності, незвичайне; високий рівень розвитку логічного мислення – здатність діяти відповідно до законів логіки; підвищений інтерес до задач дивергентного типу – створення кількох рішень при розв'язанні пізнавальних задач; оригінальність мислення – здатність висувати незвичайні ідеї; гнучкість мислення – здатність швидко і легко знаходити нові стратегії рішення, встановлювати асоціативні зв'язки; продуктивність мислення – здатність до генерування великої кількості ідей; здатність до прогнозування – високий рівень розвитку уяви, інтуїції, глибини аналізу; відмінна пам'ять – здатність зберігати великий обсяг інформації; здатність до оцінювання як похідна від критичного мислення – здатність оцінювати продукти власної діяльності, розуміння власних та чужих думок та вчинків [4, с.56].



Разом з тим, навчання обдарованих дітей не є систематизованим, що породжує ряд труднощів соціального дорослішання обдарованої дитини, її ізольованість від світу однолітків. Аналіз теоретичних джерел та особистий досвід роботи із обдарованими учнями дозволяють нам стверджувати, що до когорти обдарованих, окрім дітей із екстраординарними проявами здібностей, можна також віднести дітей із достатнім пізнавальним потенціалом. Але саме ці діти за умов традиційного (пояснювально-ілюстративного) навчального процесу не завжди здатні виявити свої потенційні ресурси. Відсутність професійного психолого-педагогічного алгоритму сприяння розвитку кожної дитини унеможлиблюють повноцінну підтримку обдарованості школярів.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Задля перевірки наявного серед сучасної когорти старшокласників рівня розвитку пізнавальної активності нами було здійснено емпіричне дослідження із використанням діагностичного ресурсу тесту Б.К.Пашнева. Вибірку склали учні старшої школи (N=27) КЗШ І-ІІ ступенів № 64.

Узагальнені результати вимірювання представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Рівні розвитку пізнавальної активності старшокласників**

| Рівень пізнавальної активності | Показник по вибірці (N=27), у % |
|--------------------------------|---------------------------------|
| Високий (100 – 75 балів)       | 7,4                             |
| Достатній (75 – 50 балів)      | 22,2                            |
| Середній (50 – 30 балів)       | 51,8                            |
| Низький (<30 балів)            | 18,6                            |

Аналізуючи отримані дані, можемо зробити висновок стосовно того, що в учнів вибіркової сукупності значно переважає середній рівень розвитку пізнавальної активності (51,8% респондентів). Мало вираженими є достатній і низький рівні (22,2 % та 18,6%), тоді як високий рівень пізнавальної активності взагалі має несуттєві показники виявлення (7,4%). Тож, в умовах розбудови Нової української школи вчитель має, перш за все, сприяти розвитку потенційного ресурсу школярів, виявляти і підтримувати обдарованість кожного.

Система роботи із обдарованими учнями в закладах освіти має ґрунтуватися на основних методологічних підходах психолого-педагогічного супроводу [6] особистості:

- 1) діяльнісно-творчому, що забезпечує моделювання освітнього процесу на основі цілепокладання, організації, контролю й рефлексійного аналізу, передбачає формування внутрішньої пізнавальної мотивації кожного суб'єкта навчально-виховного простору, розкриття творчого потенціалу та його реалізацію у діяльності;
- 2) синергетичному, який націлює на усвідомлення та ресурсне впровадження обдарованості у діяльність, що реалізується у синергійній цілісності людини в її особистісному становленні;

- 3) аксіологічному, що передбачає вибір особистісно-значущої системи розвитку та саморозвитку, індивідуальної освітньої траєкторії, урахування потенційних можливостей, ціннісних настанов, освітньо-особистісних потреб і запитів учнів;
- 4) системному, за якого робота із обдарованими учнями виступає цілеспрямованою, скоординованою творчою діяльністю всіх суб'єктів навчального процесу (самого учня, вчителя-предметника, керівника-тьютора, адміністрації та ін.);
- 5) компетентнісному, що зумовлює оптимізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного суб'єкта, розвиток компетентностей, ініціювання нових цілей;
- 6) праксеологічному (від давн.-грецьк. *πράξις* – діяльність, *λογία* – наука, вчення; мистецтво «дії»), що допомагає вчителеві розробляти, апробувати норми професійно-педагогічної діяльності, здійснювати пошук способів розвитку обдарованості учнів, організувати оптимальну інноваційну діяльність.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Узагальнення теоретичних і емпіричних вимірів проблеми дозволяє зробити висновок, що розвиток обдарованості школярів є системно-інтегративною діяльністю. Задля реалізації оптимального психодидактичного підходу до навчання обдарованих дітей необхідно створювати ефективне (особистісно зорієнтоване) освітнє середовище; впроваджувати експериментальні навчальні програми із урахуванням психологічних закономірностей розвитку обдарованої особистості та можливостей варіативної частини навчального плану школи; здійснювати пошук, відбір, діагностування та системний психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей; систематично здійснювати модернізацію методів та засобів навчання, спрямованих на активізацію пізнавально-творчих потенцій обдарованих дітей (прискорення та збагачення навчання, поглиблення та проблематизація навчального матеріалу, індивідуалізація процесу, підвищення соціальної компетентності школярів тощо).

### Список використаної літератури

1. Лейтес Н. С. *Возрастная одаренность школьников*. Москва: Академия, 2001. 320 с.
2. Макаренко Н. М. *Самостійне вивчення курсу «Психологія обдарованої дитини»: навч. посіб.* Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. 186 с.
3. *Одаренные дети* : пер. с англ.; под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.
4. Савенков А. И. *Одаренный ребенок дома и в школе*. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 272 с.
5. Токарева Н. М. *Основи педагогічної психології* : навчально-методичний посібник. Кривий Ріг : ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2013. 158 с.

б. Токарева Н. М. *Моделирование личностных конструктов подростков в измерениях образовательного пространства*: монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. 448 с.

УДК: 159.9: 37.013.73

Горяна С.Є.

**Моделирование когнитивного стиля мышления школьников в системе опережающей освіти для сталого развития**

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу проблеми сталого розвитку як основи смисложиттєвого вибору людини в несталих умовах соціокультурного реформування цивілізації. Наголошено, що освіта є складовою універсального феномену розвитку, основним пріоритетом сталого розвитку суспільства. Автор підкреслює, що застосування інтегративної (центристської) моделі сталого розвитку дозволяє розширити рамки освіти, наповнити її особистісним змістом. У площині означеного проаналізовано особливості розвитку когнитивного стилю мислення школярів підлітково-юнацького віку. Зроблено висновок про необхідність цілеспрямованого супроводу даного процесу в умовах освіти сталого розвитку.

**Ключові слова:** сталий розвиток, освіта, когнитивний стиль мислення, підлітково-юнацький вік.

**С.Е.Горяна. Моделирование когнитивного стиля мышления школьников в системе опережающего образования для устойчивого развития**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы устойчивого развития как основы смысложизненного выбора человека в нестабильных условиях социокультурного реформирования цивилизации. Отмечено, что образование является составляющей универсального феномена развития, основным приоритетом устойчивого развития общества. Автор подчеркивает, что применение интегративной (центристской) модели устойчивого развития позволяет расширить рамки образования, наполнить его личностным смыслом. В плоскости указанного проанализированы особенности развития когнитивного стиля мышления школьников подростково-юношеского возраста. Сделан вывод о необходимости целенаправленного сопровождения данного процесса в условиях образования устойчивого развития.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, образование, когнитивный стиль мышления подростково-юношеский возраст.

**S.E.Goryana. Modeling cognitive thinking style of schoolchildren in the system of advanced education for sustainable development**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the problem of sustainable development as the basis of the meaningful life choice of a person in the unstable conditions of socio-cultural reformation of civilization. It is emphasized that education

is an integral part of the universal phenomenon of development, the main priority of sustainable development of society. The author emphasizes that the application of the integrative (centrist) model of sustainable development allows to expand the scope of education, to fill it with a personal meaning. In the plane of the above, the peculiarities of the development of the cognitive thinking style of pupils of teenage ages are analyzed. The conclusion is made on the necessity of purposeful escort of this process in the conditions of sustainable development education.

**Key words:** sustainable development, education, cognitive thinking, teenage age.

**Постановка проблеми.** Серед основних векторів реформування соціокультурних аспектів сучасного українського суспільства не останню роль відіграють трансформаційні зміни освітнього простору. Освіта традиційно інтерпретується як складова універсального феномену розвитку, а тому важливою передумовою особистісного становлення людини у змінних умовах генези буття є використання потенціалу освіти для сталого розвитку.

Модернізація освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства відбувається, перш за все, у напрямку набуття нею випереджувального безперервного характеру і здатності гнучко реагувати на виклики сьогодення. Однією із ключових моделей розбудови освітньої парадигми ХХІ століття науковою спільнотою визнано інтегративну (центристську) модель, що дозволяє розширити рамки освіти, наповнити її особистісним змістом у площині реалізації індивідуального підходу у закладах освіти. Психолого-педагогічний аналіз індивідуальних відмінностей у навчанні має спиратися на специфічний для учбової діяльності індивідуальний характер привласнення суспільно-історичного досвіду (А.Маркова, Г.Абрамова та інші), і зокрема – когнітивних стилів, міра вираження котрих характеризує ефективність інтелектуальної адаптації конкретної людини до вимог об'єктивної дійсності (М.Холодна, І.Шкуратова, Р.Гарднер, Д.Хант, Дж.Келлі та інші). Разом з тим, проблема моделювання продуктивних стилів мислення школярів у системі випереджаючої освіти для сталого розвитку недостатньо представлена у практиці організації пізнавальної діяльності.

У площині означеного **метою** даної статті обрано вивчення особливостей виявлення когнітивного стилю школярами в учбовій діяльності та можливостей їх урахування задля оптимізації навчального процесу у системі випереджаючої освіти для сталого розвитку.

**Аналіз досліджень і публікацій з теми.** Концепція сталого розвитку (*sustainable development*) як офіційно визнана стратегія розвитку цивілізації розглядається науковцями [2] в якості можливої альтернативи розвитку людства. У вимірах сценарію інтегративної (центристської) моделі сталого розвитку традиційно поєднуються валеологічний, еколого-освітній напрямок, проект випереджуючої освіти і напрямок, що декларує виховання в людині парадигми неруйнівної поведінки. Практичне впровадження даної моделі обумовлює необхідність синтезу філософії й психології, етики й естетики, педагогіки і

медицини, науки і мистецтва, що, у свою чергу, забезпечує можливість компетентнісного вирішення завдань гуманізації процесу освіти.

Інтегративна модель форматування сучасного освітнього простору [3; 4; 5] поєднує елементи інформаційної й екологічної систем стратегії сталого розвитку [2]. Інформаційний вимір освітнього простору орієнтований на комп'ютеризацію процесу навчання, масовий і швидкий доступ до різноманітних носіїв інформації, використання віртуальних можливостей Інтернет-мережі [5]. Екологічна складова даної моделі має значний аксіологічний потенціал, вона підносить людину до абсолютної (поряд із іншими формами життя) цінності. Як наголошує О.В.Горбань [2], інтегративна, еколого-інформаційна модель із пріоритетом у ній екологічної частини і ціннісного підходу є найбільш доцільним шляхом розвитку освітньої системи, коли освіта постає як нескінчений процес осягнення людиною себе і навколишнього світу. Важливу роль в даному процесі відіграє когнітивний стиль особистості.

В широкому смислі когнітивний стиль визначається як індивідуально своєрідні відмінності процесу побудови пізнавального образу ситуації (її «ментальної картини»), способи переробки і оперування інформацією [6, с.62]. М.О.Холодна наголошує, що когнітивні стилі – це індикатори сформованості когнітивних механізмів, що відповідають за управління процесом переробки інформації [6, с.63], і являють собою сукупність формально-динамічних властивостей людини, які і визначають індивідуальні особливості розв'язання пізнавальних завдань або в цілому особливості інтелектуальної діяльності. В основу класифікації когнітивних стилів покладено такі характеристики як інтегративність та диференційність образу світу, що позначаються на характері пізнавальної діяльності та процесах розуміння [цит.за 1, с.2–3].

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Інформаційне суспільство центроване на розвитку інтелектуальної сфери особистості, що є особливо актуальним у підлітково-юнацькому віці [4; 5]. З метою виявлення особливостей когнітивного стилю старшокласників у системі випереджаючої освіти для сталого розвитку нами було виконане емпіричне дослідження. Вибірку склали учні (N=48) 10-х класів (віком 15–16 років) КЗШ І–ІІ ступенів № 88, була використана методика А.Харрісона і Р.Бремсона: опитувальник «Стиль мислення», модифікований Н.Кондратовою, спрямований на визначення індивідуальних стратегій, засобів і навичок опрацювання інформації. Узагальнені результати дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

### Типи когнітивних стилів старшокласників

| Когнітивний стиль   | Вибіркова сукупність    |
|---------------------|-------------------------|
|                     | Кількість учнів (у %)   |
| Синтетичний стиль   | 16,7 % (8 осіб)         |
| Ідеалістичний стиль | <b>37,5 %</b> (18 осіб) |
| Прагматичний стиль  | <b>25 %</b> (12 осіб)   |
| Аналітичний стиль   | 0                       |
| Реалістичний стиль  | 20,8% (10 осіб)         |



Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати про домінування ідеалістичного когнітивного стилю серед старшокласників (37,5%), що характеризується схильністю до інтуїтивних, глобальних оцінок, ігнорування детального аналізу проблем із опором на повну множину фактів та формальну логіку; юнаки даної групи більш, ніж інші, враховують у своїх рішеннях суб'єктивні та соціальні фактори. Досить представленим у мисленні старшокласників є також прагматичний стиль (25% респондентів), що визначається орієнтованістю на особистий досвід в оцінці правильності чи хибності ідей, рішень, вчинків; старшокласники даної групи зорієнтовані на експериментування у шляхах досягнення поставлених конкретних цілей, спираються на випадково обрані факти, рідко шукаючи додаткових ресурсів і резервів. Аналітичний стиль не представлений серед респондентів (0), проте саме він характеризується методичністю, логічністю, детальністю у роботі з інформацією.

Отримані дані суперечать віковим особливостям розвитку мислення школярів у період ранньої юності, що обумовлює необхідність психолого-педагогічної корекції основних тенденцій формування когнітивного стилю особистості.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Узагальнення результатів теоретичного і емпіричного дослідження дозволяє стверджувати, що оптимізація моделювання персонального пізнавального стилю учнів потребує цілеспрямованого розвитку базових механізмів стильової поведінки: розвитку здатності до мимовільного інтелектуального контролю, мобільності стильової поведінки (можливості переходу від одного полюсу даного стилю до іншого залежно від власних потреб і вимог проблемної ситуації).

В умовах випереджаючої освіти для сталого розвитку педагогічному колективу необхідно створювати таке освітнє середовище, в межах якого школярі із різними стилями учіння і різними когнітивними стилями можуть вибрати лінію навчання, котра б відповідала їхнім стильовим особливостям, засвоюючи по мірі свого інтелектуального розвитку і інші, суб'єктивно нові для них способи вивчення реальності; при цьому у гетерогенному класі може реалізовуватися варіативна збагачувальна освітня програма.

В цілому ж досвід роботи у системі випереджаючої освіти для сталого розвитку дозволяє стверджувати, що питання формування освіти в інтересах сталого розвитку мають бути виведені з числа галузевих в категорію національних пріоритетів. Це сприятиме системному переосмисленню та переорієнтації парадигмальних основ розвитку інтелектуальної культури сучасної молоді.

#### **Список використаної літератури**

1. Белоусова, А. К. Стиль мышления: функциональный аспект. *Прикладная психология*, 2002. №2. С.1–11.
2. Горбань, О. В. *Стратегема сталого розвитку суспільства (соціально-філософський аналіз)*: автореф. дис... канд.. філософ. наук зі спец. 09.00.03. Сімферополь, 2004. 12 с.

3. Карпань, І.С. *Освіта для сталого розвитку: концептуальні засади та досвід упровадження*: автореф. дис... канд.. філософ. наук зі спец. 09.00.10. Дніпропетровськ, 2012. 14 с.

4. Токарева, Н. М. Моделирование личностных конструктов подростков в измерениях образовательного пространства: монография. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. 448 с.

5. Токарева, Н. Н. Перспективы личностного развития субъектов образовательного пространства в современном информационном обществе. *Повышение качества образования в условиях поликультурного социума : сб. статей / редкол.: И. А. Шарапова [и др.]. Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. С.51–55.*

6. Холодная, М. А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или «другие» способности? *Психологический журнал*, 1996. №1. С.61–70.

УДК 159.9

**Жаницкая И.**

### **Образование детей и молодежи с ограниченными возможностями**

**Аннотация.** Образование играет значительную роль в жизни по той причине, что оно является ключевым фактором, определяющим личное благополучие и благосостояние. Образованные люди живут более полной и счастливой жизнью, имеют больше возможностей трудоустройства и получают более высокую зарплату. Следовательно, образование повышает их независимость и позволяет быть полезными членами общества. Дети с ограниченными возможностями нуждаются в образовании, чтобы развить понимание мира, выйти на рынок труда, принимать правильные решения и утвердить свою независимость. Учителя также играют очень важную роль в адекватном обучении детей с особыми образовательными потребностями. Работа с исключительными учениками требует от учителя ряда личностных качеств, таких как терпение, самообладание и чувствительность. Важно наладить партнерские отношения между учителями, учащимися, их родителями и вспомогательной командой психологов и терапевтов.

Статья представляет собой попытку проанализировать системную роль учителя в образовании детей с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** образование, учитель, ученик с ограниченными возможностями, важность образования, трудности в обучении.

### **Юланга Жаницька. Освіта дітей і молоді із обмеженими можливостями**

**Анотація.** Освіта відіграє значну роль у житті тому, що воно є ключовим фактором, котрий обумовлює особистісне благополуччя і добробут. Освічені люди живуть більш повним і щасливим життям, мають більше можливостей працевлаштування і отримують більш високу зарплатню. Відповідно, освіта

підвищує їх незалежність і дозволяє бути корисними членами суспільства. Діти із обмеженими можливостями потребують освіти, щоб розвинути розуміння світу, вийти на ринок праці, приймати правильні рішення і ствердити свою незалежність. Вчителі також відіграють дуже важливу роль в адекватному навчанні дітей із особливими освітніми потребами. Робота із особливими учнями потребує від вчителя певних особистісних властивостей, таких як терпіння, самовладання і чутливість. Важливо налагодити партнерські відносини між вчителями, учнями, їх батьками і допоміжною командою психологів та терапевтів.

Стаття є спробою проаналізувати системну роль учителя в освіті дітей із обмеженими можливостями.

**Ключові слова:** освіта, учитель, учень із обмеженими можливостями, важливість освіти, труднощі у навчанні.

### **Iolanta Zhanitsky. Education of children and youth with disabilities.**

**Abstract.** Education plays a significant role in life for the reason that it is a key determinant of personal well-being and welfare. Educated people live fuller and happier lives, have more employment options and are rewarded with higher salary. Consequently, education boosts their independence and allows to be positive members of society. Children with disabilities need education in order to develop understanding of the world, join the employment market, make the right decisions and establish their independence. Teachers also play a very critical role in the proper education of children with special educational needs. Being a teacher of exceptional students requires a number of personality traits such as patience, composure and sensibility. It is important to build collaborative partnerships between teachers, students their parents and the supporting team of psychologists and therapists.

The article is an attempt to analyse a complex role of the teacher of children with disabilities and education.

**Key words:** education; a teacher; a student; with disabilities; importance of education; difficulties in education

**Wstęp.** Jak powiedział kiedyś profesor Stephen W.Hawking – nieżyjący już znamienity niepełnosprawny astrofizyk – we wstępie do światowego raportu o niepełnosprawności [1] «Niepełnosprawność nie musi stanowić przeszkody na drodze do sukcesu». Jednak bardzo często ją stanowi. We współczesnym świecie coraz większa grupa naukowców i społeczników mówi i pisze o osobach z niepełnosprawnościami. Z każdym rokiem przybywa osób wrażliwych na wszelkie potrzeby osób chorych i słabych oraz organizacji pozarządowych (stowarzyszeń, fundacji) pomagających w różnorodny sposób tym osobom.

Z drugiej jednak strony ludzie z niepełnosprawnościami stanowią tę część społeczeństwa, która ciągle w dużym stopniu narażona jest na wykluczenie społeczne. Bardzo ważną rolę w procesie uświadamiania i uwrażliwiania społeczeństwa na potrzeby nie w pełni sprawnych jej członków stanowi edukacja. Edukacja ma doniosły wpływ na życie każdego człowieka także tego z niepełnosprawnościami. To właśnie

ona otwiera im drogę do samodzielności, niezależności, możliwości podjęcia pracy, a w konsekwencji do integracji ze społeczeństwem. Ponadto uczy nowych umiejętności, poszerza zainteresowania. Niestety, w dalszym ciągu osoby niepełnosprawne są słabiej wykształcone od pozostałej części społeczeństwa, mają utrudniony dostęp do edukacji oraz mniejsze szanse na jej ukończenie. Choć i to powoli się zmienia, osoby z niepełnosprawnościami coraz częściej rozpoczynają studia na wyższych uczelniach.

Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczny, jest próbą ukazania wielkiej wartości jaką niesie ze sobą proces edukacji w życiu człowieka oraz analizy roli nauczycieli i trudności z jakimi się spotykają w procesie edukacji.

**Pojęcie osoby z niepełnosprawnością.** W literaturze przedmiotu zgodnie panuje przekonanie, że w chwili obecnej jednoznaczne i precyzyjne zdefiniowanie samego terminu nie jest możliwe ze względu na różnorodność, złożoność i dynamikę tego zjawiska oraz brak wspólnych kryteriów. Ponieważ artykuł dotyczy edukacji, czyli kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży uzasadnionym wydaje się przytoczyć definicję dziecka z niepełnosprawnościami Zofii Sękowski – pedagoga specjalnego [2] «dzieci niepełnosprawne to takie dzieci, które na skutek złego stanu zdrowia, uszkodzenia lub braku analizatorów zmysłowych bądź narządów ruchu, albo też uszkodzenia lub niewydolności mózgu wymagają specjalnych metod wychowania, nauczania i terapii». Definicja odnosi się do procesu kształcenia, który musi być dostosowany do szczególnych potrzeb dziecka, a ogromną rolę w tym działaniu odgrywa nauczyciel.

**Znaczenie edukacji w życiu człowieka niepełnosprawnego.** Edukacja towarzyszy człowiekowi od początku dziejów. Proces ten obejmuje głównie dzieci i młodzież oraz nauczycieli, ale nie do przecenienia jest także udział rodziców oraz domu rodzinnego, który jako pierwszy rozpoczyna długą drogę edukacyjną. Obok domu rodzinnego, w początkowym etapie życia, istotną rolę spełnia także przedszkole, ponieważ dziecko może w nim zaobserwować, że nie wszyscy ludzie są tacy sami. Ponadto, przedszkole jest siłą napędową rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego. Badania dowodzą, że ma ono znaczenie dla rozwoju przez całe dorosłe życie [3].

Z punktu widzenia aksjologicznego edukacja stanowi nadrzędną wartość. Jej priorytetowym zadaniem od zawsze jest wyposażanie młodego człowieka nie tylko w wiedzę i umiejętności, ale również kształtowanie postaw. Wartość edukacji na przestrzeni stuleci doceniały najświetlejsze umysły poszczególnych epok. Wśród nich byli: Arystoteles – jeden z najwybitniejszych filozofów czasów starożytnych – który uważał, że człowiek jako istota społeczna, nie może żyć i rozwijać się bez edukacji. Edukacja potrzebna jest mu do osiągnięcia szczęścia. Arystoteles wierzył, że edukacja ma wpływ na jakość życia w wymiarze indywidualnym i społecznym oraz w sposób zasadniczy określa poziom i kierunki jego aktywności [4] oraz Jan Amos Komeński [5] – jeden z najwybitniejszych pedagogów – twierdził, że «człowieka, jeśli ma się stać człowiekiem, należy kształcić (bo) wraz z człowiekiem rodzi się zdolność do uczenia, a nie wiedza sama». Oczywiście z upływem czasu podejście i model wychowania zmieniały się, ale zawsze były dostosowywane do postępu cywilizacyjnego, potrzeb oraz możliwości zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa.



W ciągu ostatnich dwóch wieków zauważalny jest wszechstronny rozwój dokonujący się w szybkim tempie w różnych dziedzinach życia. W związku z tym przed edukacją stoją wyzwania, aby nadążyć nad tymi wszystkimi długotrwałymi i całościowymi zmianami. Człowiek podążający za nowymi trendami w wiedzy może trafić na przedziwne kierunki studiów, które poza wiedzą nie znajdują zastosowania praktycznego i nie znajdują zastosowania na rynku pracy. Tu pojawia się termin funkcjonujący w literaturze przedmiotu już od czterdziestu lat *overeducation*, który z kolei również może prowadzić do negatywnych skutków zarówno dla samej jednostki, jak i całego społeczeństwa i gospodarki [6]. Z powyższych rozważań można wysnuć wniosek, że w każdej sprawie potrzebna jest rozważa i zdrowy rozsądek. Z pewnością osób z niepełnosprawnościami to zjawisko dotyczy w mniejszym zakresie, ale też może się pojawić.

Edukacja powinna być procesem trwającym nieprzerwanie przez całe życie, tzw. Edukacja ustawiczna. Edukacja wpływa na człowieka w sposób kompleksowy, zmienia jego marzenia, oczekiwania, wpływa na decyzje, zmienia sposób podejścia do wielu rzeczy, zjawisk. Wykształcenie kształtuje poglądy, postawy, pomaga wyznaczać cele oraz wziąć odpowiedzialność za swoje życie, za siebie i swoich bliskich. Osoby wykształcone nie boją się wyzwań, lepiej radzą sobie w trudnych sytuacjach, nie są bierni i naiwni. Zatem można stwierdzić, że wykształcenie jest kluczem do szczęścia, pozwala odnosić sukcesy na rynku pracy oraz prowadzi do samodzielności, podnosi jakość życia, daje oręż do walki z przeciwnościami. Wykształcenie przeciwdziała wykluczeniu społecznemu.

Edukacja jest inwestycją w kapitał ludzki, który jest rozwijany w dalszych etapach życia. Dzielimy ją na formalną i nieformalną. Obie wzajemnie się przenikają i uzupełniają.

Potwierdzeniem powyższych rozważań są dwa raporty UNESCO, których tytuły mają niezwykle wymowny charakter. Pierwszy z 1972 r. «*Uczyć się, aby być*» (Learning to be. The world of education today and tomorrow) oraz drugi z 1996 «*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*» (Learning: the Treasure within).

**Zbiorowość osób z niepełnosprawnościami.** Jak donosi Światowy Raport o Niepełnosprawności [7], obecnie na świecie żyje ponad miliard osób z niepełnosprawnościami, co oznacza, że co siódmy człowiek jest dotknięty niepełnosprawnością. W latach siedemdziesiątych XX wieku WHO szacowało, że około 10% ludzi na świecie stanowili niepełnosprawni. Dziś ocenia się tę liczbę na 15%. Niepełnosprawność częściej dotyka ubogich, kobiety i osoby starsze. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami mają wciąż utrudniony dostęp do edukacji, również w tych krajach, w których większość uczniów pełnosprawnych uczęszcza do szkół. Oto przykłady:

- w Boliwii 98% dzieci w pełni sprawnych chodzi do szkoły, natomiast niepełnosprawnych – niecałe 40%,
- w Indonezji niecałe 20% dzieci w pełni sprawnych nie chodzi do szkoły, natomiast niepełnosprawnych ponad 75%.

Z Narodowych Spisów Powszechnych z lat 2002 i 2011 [8] wynika, że w na przestrzeni ostatnich kilkadziesiąt lat liczba osób z niepełnosprawnościami w Polsce



zmniejszyła się z prawie 5,5 miliona do blisko 4,7 miliona. Zmniejszyła się liczba osób niepełnosprawnych prawnie, ale za to wzrosła liczba niepełnosprawnych biologicznie. Wśród tych osób więcej jest kobiet niż mężczyzn. Liczba niepełnosprawnych wzrasta wraz z wiekiem, a co najważniejsze, poziom wykształcenia wśród osób niepełnosprawnych jest stosunkowo niski w porównaniu z osobami pełnosprawnymi.

**Uczestnictwo dzieci i młodzieży w edukacji [9].** W roku szkolnym 2017/ 2018 do szkół podstawowych uczęszczało 93,4 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co stanowi 3,5% zbiorowości wszystkich uczniów szkół podstawowych. W 917 szkołach podstawowych specjalnych uczyło się 30,6 tys. uczniów, zaś kształceniem indywidualnym objętych było 9,5 tys., tj. ponad 10% osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W *gimnazjach* uczyło się 34,3 tys. uczniów z niepełnosprawnościami, co stanowi blisko 5% wszystkich gimnazjalistów. Do 330 gimnazjów specjalnych uczęszczało 16,6 tys., co stanowi ponad 48% ogółu uczniów z niepełnosprawnościami. Dwa tysiące (prawie 6%) uczniów było uczonych indywidualnie. W *liceach* ogólnokształcących kształciło się 5,7 tys. uczniów, z czego 1,1 tys. uczniów uczęszczało do 89 specjalnych liceów ogólnokształcących. Natomiast w technikum uczyło się 4,2 tys. uczniów, do 34 technikum specjalnych uczęszczało 0,8 tys. uczniów. Tabela 1 ukazuje ilość uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w roku szkolnym 2017/2018 oraz zawiera wszystkie typy szkół i pełną liczbę uczniów.

*Tabela 1*

**Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wg SIO w roku szkolnym 2017/2018 stan na 30. 09. 2017 r.**

| <b>p.</b> | <b>Typ</b>                                 | <b>Ogółem</b> |
|-----------|--|---------------|
| .         | Przedszkole                                | 28 825        |
| .         | Szkoła podstawowa                          | 93 704        |
| .         | Gimnazjum                                  | 34 594        |
| .         | Zasadnicza szkoła zawodowa                 | 8 784         |
| .         | Liceum ogólnokształcące                    | 5 672         |
| .         | Technikum                                  | 4 243         |
| .         | Szkoła policealna                          | 411           |
| .         | Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy | 10 543        |
| .         | Ogólnokształcąca szkoła muzyczna I stopnia | 16            |
| .         | Sześćioletnia szkoła muzyczna I stopnia    | 60            |

|    |  |         |
|----|--|---------|
| 0. |  |         |
| 1. | Czteroletnia szkoła muzyczna I stopnia               | 52      |
| 2. | Ogólnokształcąca szkoła muzyczna II stopnia          | 9       |
| 3. | Sześćioletnia szkoła muzyczna II stopnia             | 3       |
| 4. | Sześćioletnia ogólnokształcąca szkoła sztuk pięknych | 21      |
| 5. | Czteroletnie liceum plastyczne                       | 43      |
| 6. | Zespół wychowania przedszkolnego                     | 24      |
| 7. | Punkt przedszkolny                                   | 2 934   |
| 8. | Bednarska Szkoła Realna                              | 4       |
| 9. | Branżowa szkoła I stopnia                            | 4 899   |
| 0. | Razem  | 194 841 |

<https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>

dostęp 22.01.2019

**Rola i wyzwania nauczyciela – pedagoga specjalnego w procesie dydaktyczno – wychowawczym.** Nauczyciele zgodnie z obecnie obowiązującymi przepisami prawa oświatowego mogą uczyć niepełnosprawne dzieci i młodzież w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych, w których dodatkowo pracuje nauczyciel wspomagający oraz w szkołach specjalnych. Nauczyciel szkoły specjalnej może pracować z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami o szerokim spektrum, tj uczniami z dysfunkcjami narządu ruchu, niepełnosprawnością sprzężoną, chorobami przewlekłymi, niesłyszących, niedosłyszących, niewidomych, niedowidzących, niepełnosprawnością intelektualną lub innymi. Jego rola jest nie do przecenienia. Nauczyciel to nie tylko zawód, ale przede wszystkim misja i powołanie. Dobrego nauczyciela powinno charakteryzować szereg szczególnych cech charakteru, takich jak: cierpliwość, opanowanie, empatia, otwartość, życzliwość, zaangażowanie. Jest on bowiem nie tylko kompendium wiedzy i przewodnikiem, to również pedagog, wychowawca, opiekun, często zastępujący rodzica.

Dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami to osoby szczególne często, zamknięte w sobie, wstydlive, niedowierzające we własne możliwości i umiejętności; osoby, które mogą być nieufne i reagować w agresywny sposób, dlatego nauczyciel może napotkać duże trudności w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Poza tym nauczyciela pracującego z uczniem z niepełnosprawnościami powinna cechować łatwość w nawiązywaniu kontaktów i umiejętność słuchania.

Вип.ІХ, 2019

Nauczyciel powinien także motywować, zachęcać, stawiać realne cele i być doskonałym obserwatorem, który jest jednocześnie inspiratorem, koordynatorem i organizatorem wielkiej przygody, jaką jest proces kształcenia i wychowania. Sprostanie tym wszystkim oczekiwaniom i wymaganiom, zarówno stawianych przez uczniów, przełożonych, jak i rodziców, jest wyjątkowo trudne do osiągnięcia, a czasami nawet niewykonalne. Obecnie panuje dość powszechne przekonanie, że do zawodu nauczyciela trafiają przypadkowe osoby bez przekonania i powołania, a sam zawód cieszy się coraz mniejszym szacunkiem i uznaniem również z powodu wynagrodzeń. Niestety, nauczyciele tracą autorytet. Co ważniejsze nauczyciel pracujący z osobami o szczególnych potrzebach edukacyjnych powinien posiadać bogatą wiedzę psychologiczną, która umożliwi mu nawiązanie kontaktu z uczniami; nawiąże relacje nauczyciel – uczeń, pozwoli dotrzeć do skomplikowanej osobowości wychowanka.

Alicja Rakowska dzieli pedagogów specjalnych na trzy kategorie [10]:

- Nauczycieli aktywnych, poszukujących nowych rozwiązań i możliwości,
- Nauczycieli, którzy starają się wykonywać jak najlepiej powierzone im obowiązki,
- Nauczycieli wypalonych zawodowo.

Do pierwszej kategorii należą ci, dla których uczeń jest w centrum zainteresowań. To dla niego pracują i wyszukują nowe innowacyjne metody pracy dydaktycznej oraz wychowawczej, podążają za nowymi trendami, rozwiązaniami, starają się wczuć w ich indywidualne potrzeby. Potrafią dostrzec ich ograniczenia, dysfunkcje, nie walczą z ich trudnościami lecz wychodzą im naprzeciw. Uczniowie z takim nauczycielem mogą osiągnąć bardzo wiele, nawet więcej niż wskazywałyby na to ich indywidualne możliwości intelektualne, motoryczne i sensualne ucznia. To jest idealny typ nauczyciela. Niestety, jeśli taki nauczyciel pracuje w ciągłym stresie, jego praca nie przynosi pożądanych efektów, co więcej nie ma wsparcia ze strony dyrekcji, rodziców oraz innych osób może ulec groźnemu zjawisku, które nazywa się wypaleniem zawodowym.

Kolejnym problemem dotyczącym nauczycieli jest popadanie w rutynę zawodową. Nauczyciel staje się mało kreatywny, nie stać go na nowe rozwiązania problemów, powiela swoje stare dokonania. Nauczyciele wypaleni zawodowo właściwie bardzo rzadko wychodzą z głębokiej niechęci do pracy zawodowej i uczniów; często powinni przejść gruntowną terapię lub wyjść z zawodu, czego się w praktyce nie stosuje. Czynnikiem zapobiegającym wypaleniu zawodowemu jest motywacja ze strony dyrekcji oraz rodziców. Dostrzeganie zaangażowania w pracę oraz choćby najmniejszych efektów jest dla nauczyciela budujące, przynosi satysfakcję i zapał do dalszej pracy. Drugą kategorię nauczycieli stanowią bardzo poprawni pedagodzy: sumienni, obowiązkowi, ale nie poszukujący innowacyjnych rozwiązań. Potrzebują ukierunkowania ze strony przełożonych, wytyczenia drogi, po której mają podążać w swojej pracy.

Praca nauczyciela w szkole specjalnej jest trudna, stresująca i niezwykle odpowiedzialna. Zdarza się również, że nie bywa zwieńczona sukcesem, co prowadzi do apatii, zniechęcenia. Praca ta wymaga często poświęcenia i ścisłej współpracy z

domem rodzinnym wychowanka. Dobre relacje nauczyciel – uczeń – rodzic mogą doprowadzić do realizacji celów. Rodzic odgrywa kluczową rolę w procesie edukacyjnym. Powinien być wsparciem dla pracy pedagoga i kontynuować (w miarę możliwości) jego działania.

**Podsumowanie.** Wykształcenie odgrywa w życiu każdego człowieka istotną rolę. Szczególnie ważne jest dla osób z niepełnosprawnościami, którzy oprócz własnych deficytów intelektualnych, motorycznych i sensualnych muszą zmagać się z trudami dnia codziennego. Znanym jest dobrze fakt, że stanowią jedną z defaworyzowanych grup na rynku pracy. Dzięki edukacji mają szanse na zdobycie pracy, a co za tym idzie na samorealizację i szczęśliwe życie. Ważną rolę w procesie kształcenia odgrywają nauczyciele, którzy pomagają w realizacji zamierzonych celów.

Nauczyciel powinien charakteryzować się wieloma cechami charakteru. Przede wszystkim cierpliwością, empatią, umiejętnością słuchania. Powinien umieć pocieszyć, ale także być dobrym doradcą, który potrafi pomóc w podjęciu trudnych decyzji, wesprzeć w sytuacjach kryzysowych. Ważna jest także współpraca nauczyciela z innymi pracownikami - terapeutami i innymi osobami z otoczenia niepełnosprawnych. Nauczyciel, jak każdy człowiek, podlega sytuacjom stresowym. Długotrwała praca w stresie odbija się na jego psychice i pracy, co w konsekwencji, prowadzi do rutyny, a nawet wypalenia zawodowego. W polskiej oświacie jest blisko 200 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich liczba stanowi duże wyzwanie; wciąż potrzebni są nauczyciele, którzy wykonują swoją pracę z zaangażowaniem, wręcz z pasją, a przede wszystkim ich zawód jest powołaniem.

### Bibliografia

1. Hawking S. Światowy raport o niepełnosprawności – podsumowanie. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*. Nr I/ 2013 (6), s. 5.
2. Grodzicka I. Człowiek niepełnosprawny – jego możliwości i utrudnienia. *Rynek Pracy* 6/93. s. 34.
3. Brzezińska A., Czub M., Kaczan R., Rycielski P. Znaczenie edukacji przedszkolnej. Warszawa: Zespół Wczesnej Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych, 2013. nr 01.
4. Kabzińska Ł. Rola edukacji – kontekst historyczno – pedagogiczny i implikacje współczesne. *Pulińska U. (red.) Edukacja szansą aktywizacji lokalnego rynku pracy*. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego. 2010. S. 162.
5. Komeński J. A. *Wielka dydaktyka* Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław: Wyd. PAN. 1956. - S. 56.
6. McGuinness S. *Overeducation in the Labour Market*. 2006. Dostępne w Internecie <https://www.kent.ac.uk/.../>  
"<https://www.kent.ac.uk/economics/documents/GES%20Background%20Documents/overeducation/Overeducation%20in%20the%20Labour%20Market.pdf>"
7. Officer Alana – Światowy Raport o Niepełnosprawności Niepełnosprawność-zagadnienia, problemy, rozwiązania. Nr IV/ 2012 (5) World Report on Disability. S.27–30, 31- 35.

8. Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011. Raport z wyników, GUS, Warszawa 2012/

9. Dane statystyczne GUS 2018 - Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018

10. Rakowska A. Dylematy edukacyjne nauczycieli szkół specjalnych w: Kossakowski Cz., Krause A., Żyta A. (red.) *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego* z cyklu Dyskursy pedagogiki specjalnej 6 Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie Olsztyn 2007, S. 60–61.

УДК: 159.9

**Макара Л.М.**

**Розвиток творчого потенціалу молодших школярів у системі  
випереджаючої освіти для сталого розвитку**

**Анотація.** У статті представлено аналіз проблеми розвитку творчого мислення молодших школярів в умовах реформування освіти. Наголошено, що оптимальні умови для розвитку творчого мислення школярів забезпечує модель освіти для сталого розвитку. Автор доводить важливість формування продуктивного освітнього простору для розвитку творчого потенціалу школярів. На підставі аналізу теоретичних положень проаналізовано особливості розвитку творчого мислення молодших школярів. Зроблено висновок про необхідність цілеспрямованого супроводу даного процесу в умовах освіти сталого розвитку.

**Ключові слова:** сталий розвиток, освіта, творче мислення, молодший шкільний вік.

**Л.Н.Макара. Развитие творческого потенциала младших школьников в системе опережающего образования для устойчивого развития**

**Аннотация.** В статье представлен анализ проблемы развития творческого мышления младших школьников в условиях реформирования образования. Отмечено, что оптимальные условия для развития творческого мышления школьников обеспечивает модель образования для устойчивого развития. Автор доказывает важность формирования продуктивного образовательного пространства для развития творческого потенциала школьников. На основании анализа теоретических положений проанализированы особенности развития творческого мышления младших школьников. Сделан вывод о необходимости целенаправленного сопровождения данного процесса в условиях образования устойчивого развития.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, образование, творческое мышление, младший школьный возраст.

**L.N.Makara. Development of creative potential of primary school children in the system of advanced education for sustainable development**



**Abstract.** The article presents an analysis of the problem of the development of creative thinking of younger schoolchildren in the context of education reform. It is noted that optimal conditions for the development of creative thinking of schoolchildren are provided by the education model for sustainable development. The author proves the importance of the formation of a productive educational space for the development of the creative potential of schoolchildren. Based on the analysis of theoretical positions, the features of the development of creative thinking of younger schoolchildren are analyzed. The conclusion is made about the need for targeted support of this process in the context of sustainable development education.

**Key words:** sustainable development, education, creative thinking, junior school age.

**Постановка проблеми.** Потреба суспільства в актуалізації інтелектуального творчого потенціалу особистості як важливого фактору гуманістичного розвитку людства спричиняє особливий інтерес науковців до пошуку резервів підвищення ефективності мислення, зокрема до проблеми розвитку творчих здібностей.

Сфера творчих здібностей особистості досить складна для досліджень і викликає значні труднощі в інтерпретації, тому що емпіричне поле фактів, які стосуються даної проблеми надзвичайно широке [1;2;4]. У психологічній літературі система творчих здібностей тлумачиться як характеристика інтелектуальної сфери – креативність (Г.Айзенк, Р.Стернберг, Е.Григоренко); як самостійна та незалежна від інтелекту специфічна форма психічної активності (Я.Пономарьов); як сукупність особливих мотиваційно-особистісних якостей (А.Маслоу, Д.Богоявленська, В.Дружинін). Незважаючи на розбіжності у поглядах авторів на проблему творчих здібностей, майже всі вони пов'язують цей феномен, по-перше, зі здатністю людини продуктивно діяти в ситуаціях новизни та невизначеності (при дефіциті інформації та відсутності чітких алгоритмів дій, які гарантовано ведуть до позитивного результату), а по-друге – з можливістю створювати нові та оригінальні ідеї.

Особливої ваги проблема стимулювання творчого потенціалу особистості набуває в освітньо-виховному контексті. Адже для того, щоб творчі здібності сформувалися як форма особистісної активності, а не лише як ситуативний прояв, розвиток має відбуватися у спеціально організованому середовищі, де не декларуються зразки регламентованої поведінки, впроваджуються позитивні елементи творчого мислення, створюються умови для наслідування творчої поведінки і блокуються прояви агресивної і деструктивної поведінки, має місце соціальне підкріплення творчості тощо [2;3;5]. В результаті відбувається перебудова індивідуального пізнавального досвіду, що призводить до появи оригінальних творчих продуктів діяльності суб'єкта, взаємодії з довкіллям, гнучкого пристосування до змінних умов існування. Саме тому проблема навчання креативній поведінці, розвитку творчих здібностей є надзвичайно актуальною для сучасної системи освіти і зокрема – для моделі освіти сталого розвитку (*sustainable development*).

У даному контексті **метою** даної статті обрано дослідження особливостей розвитку творчого мислення молодших школярів у системі випереджаючої освіти для сталого розвитку.

**Аналіз досліджень і публікацій з теми.** Здібності дитини формуються за посередництвом оволодіння тим змістом матеріальної і духовної культури, техніки, науки, мистецтва, що засвоює дитина у процесі навчання. Тому особливої ваги проблема розвитку творчого потенціалу молодших школярів набуває в освітньо-виховному контексті. Навчання ставить найскладніші вимоги до мислення учнів і тим обумовлює подальший розвиток усіх сторін цього процесу. В результаті розвиток сприймання і пам'яті молодших школярів відбувається у напрямку інтелектуалізації. Учні використовують розумові дії при вирішенні задач на сприймання, запам'ятовування та відтворення. Активно у молодшому шкільному віці починає розвиватися творче креативне мислення, реалізується обдарованість особистості, її основні контури розвитку [1–6]. Серед основних особливостей вікової обдарованості молодших школярів Н.М.Макаренко називає наявність інтересу до неординарного, ініціативність, загострене почуття особистої гідності, поєднання протилежностей (швидкість та повільність, обережність та сміливість, гнучкість та стійкість суджень), ранній прояв пізнавальної активності, швидкість та точність виконання розумових операцій, стійкість уваги, сформованість навичок логічного мислення, багатство активного словника, установка на творче виконання завдань, розвинена уява, готовність управляти собою, винахідливість у використанні різних предметів, прояв яскраво вираженої різнобічної допитливості [3, с.65].

Разом з тим, аналіз наукової літератури [1–6] доводить, що розумовий розвиток молодших школярів має значні резерви. У масовій школі ці резерви практично не використовуються. Сучасна система освіти пріоритетно орієнтована на розвиток теоретичного і критичного мислення, що детерміновано стандартизованою установкою системи шкільної освіти на загальний інтелектуальний розвиток особистості школяра, основним показником якого є рівень шкільної успішності. За відсутності цілеспрямованої психолого-педагогічної стимуляції прояву творчого потенціалу безрезультатно минають чутливі періоди розвитку характерних рис особистості: оригінальності мислення, самостійності у поведінці, асоціативності та продуктивності фантазійних образів.

Одним із ефективних способів розвитку творчої активності учнів є використання розвивального потенціалу навчання, апробація на практиці різноманітних педагогічних технологій, в основі яких лежить суперечність між попередніми знаннями учня і новими фактами, явищами, для пояснення яких попередніх знань недостатньо, тож потрібні нові. Саме такі умови гарантує система випереджаючої освіти для сталого розвитку.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Актуальність методологічних засад дослідження процесу розвитку творчого потенціалу молодших школярів у навчально-виховному процесі обумовили специфіку даного емпіричного дослідження. Вибірку склали учні (N=34) 3-х класів (віком 8–9 років)

КЗШ І–ІІ ступенів № 88. Були використані методики «Типи мислення та рівень креативності» [2] та тест-опитувальник Г.Девіса, спрямований на виявлення особистісної схильності до творчості (модифікація Б.К.Пашнева).

Методика «Типи мислення та рівень креативності» дозволяє виявити домінуючий тип мислення школярів та оцінити вираженість креативності (табл.1).

Таблиця 1

| <b>Результати дослідження типів мислення та рівня креативності</b> |  |
|--|--|
| <b>Тип мислення</b>  | <b>Вибіркова сукупність (N=34)<br/>кількість учнів,%</b> |
| Предметне мислення   | 20, 6 % (7 осіб)   |
| Символічне мислення  | 14, 7 % (5 осіб)   |
| Знакове мислення   | 17, 65 % (6 осіб)  |
| Образне мислення   | 32, 35 % (11 осіб)                                       |
| Креативне мислення   | 14, 7 % (5 осіб)   |

Як свідчать результати дослідження у молодших школярів переважає образне (32,35%) і предметне (20,6%) мислення, що відповідає закономірностям вікового розвитку молодших школярів. Аналіз рівня креативності мислення респондентів засвідчує достатність його виявлення (14,7 % учнів). Це може бути пояснено сензитивністю молодших школярів і схильністю до гнучких стратегій прийняття рішень.

З метою уточнення рівня розвитку індивідуальної схильності молодших школярів до творчості нами був використаний тест-опитувальник Г.Девіса. Узагальнені результати тестування представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

#### **Рівні розвитку індивідуальної схильності молодших школярів до творчості**

| <b>Рівень схильності до творчості</b> | <b>Вибіркова сукупність (N=34)<br/>кількість учнів,%</b> |
|---------------------------------------|--|
| Високий рівень                        | 11, 8 % (4 особи)  |
| Середній рівень                       | 52, 9 % (18 осіб)  |
| Низький рівень                        | 35, 3 % (12 осіб)  |

Аналізуючи отримані дані, можемо зробити висновок, що серед учнів вибіркової сукупності переважає середній рівень розвитку творчого мислення (52, 9 % учнів). Результати дослідження свідчать про значний потенціал ресурсного розвитку молодших школярів.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Розвиток творчого потенціалу молодших школярів у просторі освіти сталого розвитку може бути більш успішним за умов врахування вікових особливостей розвитку дітей, систематичного інвестування креативності, впровадження психолого-педагогічних установок щодо розвитку творчого потенціалу школярів у навчально-виховному процесі, цілеспрямованого застосування комплексу

психолого-педагогічного супроводу освітньо-виховного процесу у закладах освіти.

Найбільш ефективний шлях оптимізації навчального процесу полягає у тому, щоб допомогти самому учневі знайти найбільш адекватні для нього прийоми і способи організації своєї діяльності, показати, як самому учневі подолати власні труднощі і розвинути свої переваги у виявленні творчого потенціалу. При цьому слід пам'ятати про необхідність максимально використовувати і розвивати виявлені у школярів творчий потенціал, позитивні особливості креативної поведінки і за рахунок цього відшукувати шляхи компенсації тих властивостей, які гальмують розвиток творчих здібностей у молодшому шкільному віці.

### Список використаної літератури

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 319 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
3. Макаренко Н. М. Самостійне вивчення курсу «Психологія обдарованої дитини»: навч. посіб. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. 186 с.
4. Психологічна детермінація креативної поведінки : монографія / авт. колектив : С. Ф. Устименко, Н. М. Токарева, А. І. Воронін [та ін.]; за ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 176 с.
5. Токарева Н. М. Корекційно-розвивальні можливості проєктивних методик у розвитку креативності. *Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики : метод. посіб / авт. колектив : С. Ф. Устименко, Н. М. Токарева, А. І. Воронін [та ін.]; за заг. ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. С. 92–111.*
6. Токарева Н. М. Комуникативне моделювання креативних сценаріїв самопрезентації підлітками. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 10 (17) С. 36–41.*

УДК: 159.9.072.43

**Прахова С.А.**

### **Комплексна програма активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп**

**Анотація.** Висвітлено мету і процес реалізації основних завдань комплексної програми активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп. Розкриті основні закономірності предикторної структури фрустраційних станів учнів різних вікових категорій. Презентовано серію психологічних вправ, які направлені на конструктивізацію профілів фрустраційного реагування учнів у трьох вікових вибірках (молодші школярі, підлітки, юнаки). Визначено основні фактори трансформації детермінант подолання фрустраційних станів: зниження тривожності, формування

інтернального локус контролю, позитивного самоствалення та індивідуально-характерологічних рис, підвищення рівня адаптації та розвиток конструктивних стилів поведінки у фрустраційних ситуаціях.

**Ключові слова:** фрустраційні стани, детермінанти, предиктори, тривожність, локус контролю, адаптація, самооцінка.

**С.А. Прахова. Комплексная программа активизация психологических детерминант преодоления фрустрационных состояний учеников разных возрастных групп**

**Аннотация.** Раскрыта цель и процесс реализации основных заданий комплексной программы активизации психологических детерминант преодоления фрустрационных состояний учеников разных возрастных групп. Раскрыты основные закономерности предикторной структуры фрустрационных состояний учеников разных возрастных категорий. Презентована серия психологических упражнений, которые направлены на конструктивизацию профилей фрустрационного реагирования учеников трех возрастных выборок (младшие школьники, подростки, юноши). Определено основные факторы трансформации детерминант преодоления фрустрационных состояний: снижение тревожности, формирование интернального локус-контроля, повышение уровня адаптации и развитие конструктивных стилей поведения в фрустрационных ситуациях.

**Ключевые слова:** фрустрационные состояния, детерминанты, предикторы, тревожность, локус контроля, адаптация, самооценка.

**S.A. Prakhova. Complex program of activation of psychological determinants of the following of frustration status of different age groups**

**Abstract.** The goal and the process of implementation of the main tasks of the integrated programme of the activation psychological determinants of overcome the frustrating conditions of the students of different age groups. Revealed the main regularities of the predictor structure of the frustrating conditions of the students of different age groups. A series of the psychological exercises was presented and aimed at constructivization of the profiles of frustration response of the students in three age samples (younger students, adolescents, youths). The main factors of transformation the determinants of the overcoming frustration are the reducing anxiety, the formation of internal locus of the control, the positive self and the individual character traits, increase the level of adaptation and development of the constructive styles of behavior in the frustrating situations.

**Keywords:** frustration states, determinants, predictors, anxiety, locus of control, adaptation, self-esteem.

**Постановка проблеми.** Рівень розвитку сучасного суспільства піднімає на новий рівень проблему фрустраційних станів української молоді, яка як показує досвід, доволі часто обирає неконструктивні шляхи виходу із складних фрустраційних ситуацій життя. У зв'язку з цим існує реальна необхідність у



розробці комплексної програми активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових категорій.

**Мета програми:** надання допомоги учням у розв'язанні фрустраційних ситуацій через формування конструктивного профілю фрустраційного реагування засобом активізації відповідних детермінант подолання фрустраційних станів. Основним способом досягнення поставленої мети стала розробка методів психологічного впливу, які здатні перепрограмувати стійкі стереотипи емоційного реагування учнів у фрустраційних ситуаціях, що позначається на можливості нівелювати негативні наслідки появи фрустраційних станів.

У відповідності до поставленої мети було визначено наступні *завдання*:

- 1) розробити та апробувати модель комплексної експериментальної програми активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів;
- 2) за допомогою направлено психологічного супроводу зафіксувати і проаналізувати зміни у профілях фрустраційного реагування учнів різних вікових груп.

У процесі розробки програми формувального експерименту ми враховували особливості змісту, психологічної природи, структурних компонентів фрустраційних станів та дотримувались основних вимог до методів та прийомів психологічного супроводу в процесі апробації та впровадження моделі комплексної експериментальної програми у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Логіка формувального експерименту вибудовувалась у відповідності до авторської моделі детермінації фрустраційних станів у поєднанні з теоретичною моделлю дослідження психічних станів О. Прохорова, який відмічає, що досягнення урівноваженості системи «стан-середовище» можливе лише завдяки функціонуванню цілісного системно організованого механізму з наявністю трьох елементів (ситуація, системоутворюючий фактор, психологічні особливості), які виступають основними детермінантами виникнення психічних станів. При цьому динаміка останніх обумовлена декількома змінними: зовнішні умови (ситуація), внутрішні умови (пов'язані з індивідуальними особливостями суб'єкта, особистісний сенс (відношення до ситуації, яке визначається її значимістю) [3]. У ході дослідження аналізувалась ефективність моделі комплексної експериментальної програми для якісних змін континууму детермінації фрустраційних станів у напрямку формування конструктивних профілів фрустраційного реагування.

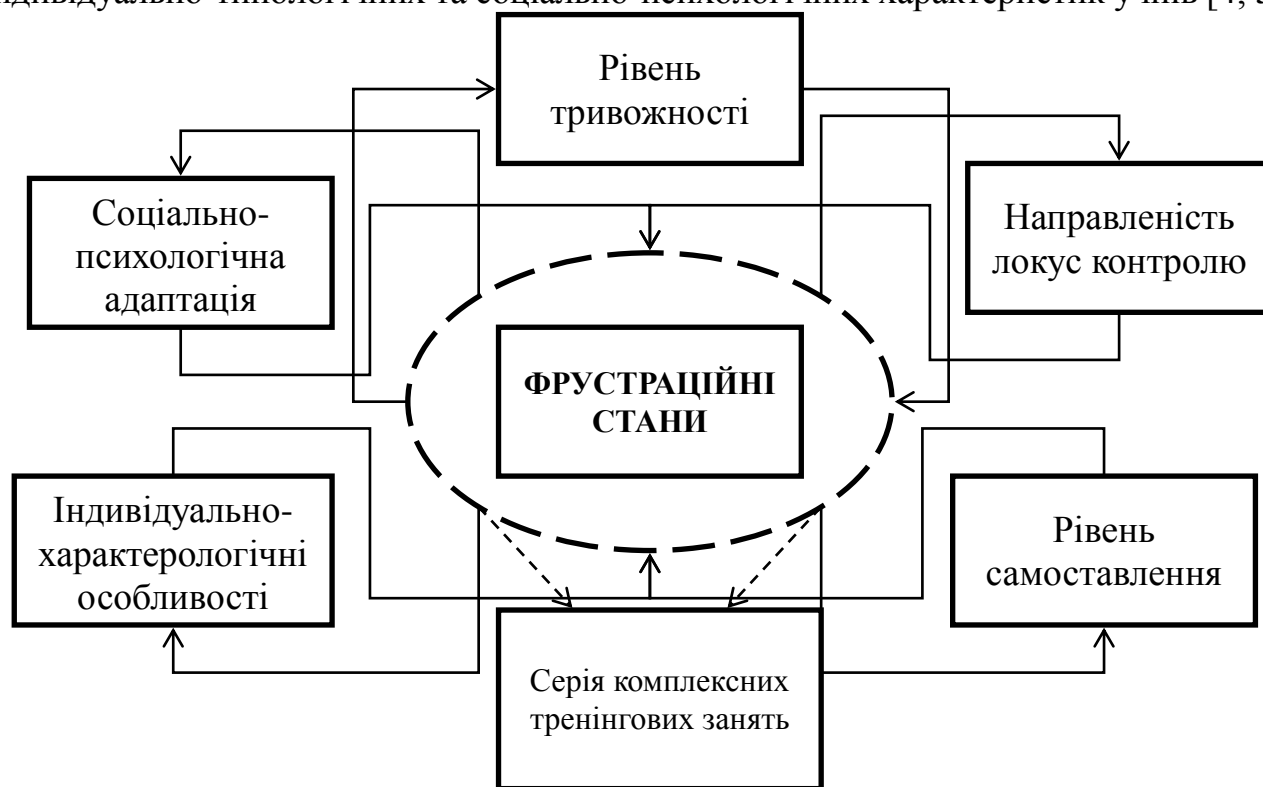
У роботу формувального експерименту було залучено 152 учня, які в ході констатувального дослідження увійшли до групи з переважанням неконструктивних профілів фрустраційного реагування. Вибірка формувалась із учнів загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривого Рогу (Науково-технічний металургійний лицей № 16, Криворізькі загальноосвітні школи І-ІІІ ступенів № 4, 26, 69). Психологічний склад груп регламентувався у відповідності до вікових характеристик учнів: 78 школярів сформували чотири експериментальні групи (Е 1 «Молодші школярі» – 24 учня (2-х, 3-х, 4-х кл.); Е 2 «Молодші підлітки» – 16 учнів (5-х, 6-х, 7-х кл.); Е 3 «Старші підлітки» – 24 учня (8-х, 9-х кл.); Е 4 «Юнаки» – 14 учнів (10-х, 11-х кл.)), а

74 – до чотирьох контрольних груп (відповідно: К 1 – 22; К 2 – 16; К 3 – 22; К 4 – 14).

Комплексна експериментальна програма активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів школярів розроблялась на підставі результатів і висновків констатувального експерименту і реалізовувалася у три етапи: I етап – підготовчий (було визначено стратегічні конструкти діяльності: мета, завдання, методи та прийоми роботи, сформовано вибірку учнів задіяних у експериментальному дослідженні); II етап – діяльнісний (впроваджені методи активного психологічного впливу (психодіагностика, психопрофілактика) із залученням групових («Комплексна корекційно-розвивальна тренінгова програма подолання фрустраційних станів») та індивідуальних (арт-терапевтичні заняття) форм і методів роботи); III – заключний (повторний зріз даних в усіх восьми групах учнів (чотирьох експериментальних і чотирьох контрольних) із застосуванням подальшого порівняльного аналізу отриманих статистичних даних до і після формульовального експерименту).

Основним компонентом комплексної програми активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп стала авторська *корекційно-розвивальна тренінгова програма подолання фрустраційних станів «F-state»*, яка впроваджувалась на снові розробленої моделі (рис. 1) і складалася із циклу групових тренінгових занять, які реалізувалися у ході роботи психологічного гуртка на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16.

Розроблена тренінгова програма ґрунтувалась на застосуванні у навчально-виховному процесі превентивних та психокорекційних заходів із метою активізації детермінант подолання фрустраційних станів для учнів різних вікових груп. Проведені заходи були інтегровані із вже існуючих підходів до формування позитивних індивідуально-типологічних та соціально-психологічних характеристик учнів [4; 5].



**Рис. 1. Модель комплексної корекційно-розвивальної тренінгової програми подолання фрустраційних станів «F-state»**

Зміст програми було зорієнтовано на активізацію ефективних предикторів, що забезпечать наявність конструктивно спрямованого профілю фрустраційного реагування учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки) шляхом активізації поєднання когнітивних, індивідуально-типологічних, емоційно-вольових та мотиваційно-поведінкових процесів, які забезпечують загальну позитивну спрямованість особистості школяра [2].

У проміжний ряд показників досліджуваного континууму було включено соціально-психологічну стійкість (по відношенню до стресів, психотравмуючих факторів, невизначеності, конфліктів та ін.) та внутрішньо-особистісні параметри (позитивне самоставлення, конструктивні індивідуально-характерологічні особливості, інтернальний локус контролю, низький рівень тривожності та ін.).

Програма тренінгу «F-state» розрахована на 12 занять і включає три взаємопов'язані блоки (таблиця 1).

Таблиця 1.

### Структура корекційно-розвивальної тренінгової програми подолання фрустраційних станів («F-state»)

| Блоки програми | Мета та завдання етапу   | Основна сфера змін   |
|----------------|--|--|
| Вступний       | <p><b>Мета:</b> розвиток мотивації досягнення успіху, активізація процесу формування фрустраційної толерантності через розвиток емоційної стійкості до суперечливих життєвих ситуацій.</p> <p><b>Завдання:</b> 1) стимулювати процес конструктивізації профілів фрустраційного реагування учнів через формування позитивної атрибуції при прийнятті рішень в життєзначущих сферах; 2) сприяти зниженню психологічного дискомфорту та емоційної напруги; 3) формувати позитивне ставлення учасників групи один до одного та допомагати усвідомити власні рольові позиції.</p> | Мотиваційно-поведінкова, емоційна  |
| Основний       | <p><b>Мета:</b> активізація детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп.</p> <p><b>Завдання:</b> 1) створення умов для успішної самореалізації учнів та попередження деструктивної поведінки; 2) аналіз минулого і теперішнього досвіду як фактору стереотипізації реакцій на фрустраційні ситуації; 3) розкриття власного «Я», своїх внутрішніх можливостей та творчого потенціалу; 4) зниження значимості невдалих життєвих ситуацій, вчинків та дій; 5) антиципація власних дій у просторі різних фрустраційних ситуацій.</p>                    | Емоційно-особистісна, індивідуально-типологічна, соціально-психологічна, рефлексивно-поведінкова |
| Підсумковий    | <p><b>Мета:</b> розвиток рефлексивних здібностей; контроль ефективності корекційно-розвивальної програми подолання фрустраційних станів.</p> <p><b>Завдання:</b> 1) створити умови для розвитку рефлексивних здібностей; 2) стабілізувати позитивні емоційні переживання і самооцінку учнів; 3) закріпити і оцінити результати роботи по формуванню фрустраційної толерантності та конструктивізації профілів фрустраційного реагування учнів.</p>   | Рефлексивно-поведінкова, емоційно-особистісна  |

Перший блок програми – вступний (два заняття, загальною тривалістю 6 години); другий блок – основний (дев'ять занять, загальною тривалістю 27 години), який представлений чотирма компонентами: 1) емоційно-особистісним, 2)

індивідуально-типологічним, 3) соціально-психологічним, 4) рефлексивно-поведінковим (реалізація кожного з компонентів розрахована на два заняття по 3 години); третій блок – підсумковий (одне заняття, загальною тривалістю 3 години). Вказані часові рамки передбачались для учнів всіх вікових категорій за виключенням молодших школярів. Для них тривалість одного тренінгового заняття (з урахуванням специфіки вікової категорії) була зменшена до 1,5 години (при цьому загальна кількість занять залишилась незмінною).

Робота вступного блоку була направлена на налагодження контакту з учасниками тренінгу та заохочення їх до участі у спільній груповій роботі. Основний блок передбачав психокорекційну роботу по активізації детермінант подолання фрустраційних станів школярів. Заключним був блок спрямований на закріплення й оцінку результатів роботи у напрямку формування конструктивних профілів фрустраційного реагування учнів різних вікових груп.

Основна частина тренінгової програми «F-state» складалася з чотирьох взаємопов'язаних рівнів (таблиця 2): 1) емоційно-особистісний (усвідомлення та нівелювання негативних переживань, розвиток рефлексії, як частини самопізнання внутрішніх психічних актів і станів (зокрема тривожності та страхів); формування здатності інтерпретувати емоційні стани інших і уміння адекватно виражати власне ставлення; формування стійкої позитивної самооцінки; вироблення адекватного рівня домагань, гармонізація особистості); 2) індивідуально-типологічний (корекція порушень особистісного розвитку; усвідомлення причин акцентуацій характеру і появи негативних індивідуальних рис; оптимізація психічного здоров'я; попередження умов підвищеної фрустрованості); 3) соціально-психологічний (підвищення рівня соціальної адаптації; формування навичок соціальної взаємодії; зняття деструктивних захисних механізмів; розвиток навичок контролю поведінки); 4) рефлексивно-поведінковий (розвиток навичок конструктивного реагування на фрустраційні ситуації; стресостійкість, самоконтроль; навчання конструктивним формам поведінки в напружених життєвих умовах; здатність об'єктивно сприймати і аналізувати фрустраційні ситуації; розвиток рефлексивних навичок).

Таблиця 2.

**Структура основного блоку комплексної корекційно-розвивальної тренінгової програми подолання фрустраційних станів («F-state»)**

| Компоненти            | Основні завдання програми   | Основний об'єкт та зміст корекції |   |                  |   |  |  |                          |   |                             |
|-----------------------|---|-----------------------------------|---|------------------|---|--|--|--------------------------|---|-----------------------------|
|                       |   | Молодші школярі                   |   | Молодші підлітки |   | Старші підлітки                            |  | Юнаки                    |   |                             |
|                       |   | -                                 | + | -                | + | -  | +  | -                        | +   |                             |
| Емоційно-особистісний | Забезпечити позитивну емоційну регуляцію фрустраційних реакцій; знизити рівень тривожності, страхів і переживань; сформувати позитивний ідеал себе та свого майбутнього; розвивати адекватну самооцінку; сприяти перепрограмуванню профілів учнів із неконструктивні на конструктивні; знизити значимість невдалих вчинків та дій; сприяти розкриттю власного «Я», внутрішніх можливостей та потенціалу учасників тренінгу. | Загальна тривожність              |   |                  |   | Глобальне самоставлення, емоційний комфорт | Страх самовираження, страх невідповідності очікуванням | Самоповага, самоконтроль | Страх самовираження, тривожність, стурбованість | Самоповага, самовпевненість |

| Індивідуально-типологічний | Створити умови для розвитку позитивних рис характеру; сприяти попередженню деструктивних ефектів фрустраційних станів серед учнів з вираженими акцентуаціями характеру; формувати усвідомлення своїх характерологічних особливостей; налагодити роботу по нормалізації негативних проявів окремих рис характеру.  | Типи акцентуацій характеру |                               |                                |                                 |                                |                                    |                                |   |
|----------------------------|---|----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|---|
|                            |   | Педантичний                | Демонстраційний               | Привожний                      | Демонстраційний, емоційний      | Привожний,                     | —                                  | Гіпертичний                    | —   |
| Соціально-психологічний    | Сприяти підвищенню рівня соціальної адаптації; сформувати навички соціальної взаємодії; сприяти зняттю деструктивних захисних механізмів; розвивати навички контролю поведінки; організувати роботу по корекції негативних рис особистості; формувати моделі захисту від негативного впливу інших.  | —                          | Очікуване ставлення від інших | Переживання соціального стресу | Адаптивність                    | Переживання соціального стресу | Прийняття інших                    | Переживання соціального стресу | Прийняття себе                                    |
| Рефлексивно-поведінковий   | Розвивати навички самоконтролю та функцій прогнозування наслідків своєї поведінки; актуалізувати інтернальний локус контролю; виробити в учнів нові навички соціальної поведінки; профілактика і попередження агресивної поведінки у фрустраційних ситуаціях шляхом вивчення прийнятних способів реагування в складних життєвих ситуаціях; створити умови для розвитку рефлексивних здібностей. | —                          | Загальна інтрональність       | Фрустрація досягнення успіху   | Інтрональність в області невдач | Фрустрація досягнення успіху   | Інтрональність в області досягнень | Стурбованість                  | Інтрональність в області міжособистісних відносин |

Примітка: знаком «+» позначені об'єкти корекції, які потребують підвищення, а знаком «-» окреслені ті параметри, які передбачають зниження показників.

У якості теоретичної моделі побудови принципів організації тренінгових занять ми виходили з класифікації І. Вачкова, який виділяє три основні принципи: подієвість (організація руху), метафоризація (організація простору), транспектива (організація часу) [1]. У відповідності до цих принципів ми намагалися перетворити процес тренінгу на низку взаємопов'язаних між собою подій, які сприймалися учасниками як певна цілісність та нерозривність внутрішніх і зовнішніх змін.

Кожне тренінгове заняття мало чітку структуру і включало три обов'язкові елементи: 1) вступна частина («ритуал привітання», «виявлення очікувань», «повторення правил»); 2) основна частина (різнорівневі корекційні вправи); 3) заключна частина («перевірка очікувань», «зворотній зв'язок», «рефлексія», «ритуал прощання»).

Перші два заняття вступного блоку тренінгової програми носили комплексно-інтегрований характер і були направлені, в першу чергу, на психологічний супровід мотиваційно-поведінкової та емоційної сфери учнів. Включення учасників тренінгу в організацію процесу формування конструктивних профілів фрустраційного реагування проводилось за допомогою спеціально підібраних вправ: «Хто я?» (знайомство учасників тренінгової групи), «Портрет по колу» (створення атмосфери довіри та доброзичливості), «Виявлення очікувань» (формування вміння визначати мету та пріоритети діяльності), «Домовленість про правила» (створення та запис правил необхідних для ефективної роботи в тренінговій групі). Ці вправи були направлені на створення позитивного емоційного фону, зниження психологічного дискомфорту та емоційної напруги учасників тренінгу.



Основна і заключна частина вступного блоку була спрямована на усвідомлення учнями власних рольових позицій і складалася із комплексу різновекторних вправ: «Коло знань» (презентація різних моделей поведінки у фрустраційних ситуаціях, формування навичок швидкого і ефективного засвоювання і передачі інформації), «Зараз я бачу себе так» (вироблення навичок самоаналізу), «Три бажання» (формування вміння ставити мету майбутньої діяльності), «Мій +/-» (вироблення навичок критично ставитися до своїх позитивних і негативних якостей), «Якщо квітка, то яка?» (виявлення уявлень учнів про себе), «Жестові етюди» (розвиток фантазії та спостережливості), «Слухаємо себе» (ауторелаксація), «Причта» (формування вміння конструктивного аналізу поведінки людей у різних життєвих ситуаціях), «Малюємо разом» (зниження рівня тривожності та створення позитивного емоційного фону), «Скринька Пандори» (аналіз проблем і перешкод, які заважають досягненню життєвих цілей), «Маніпуляція» (тренування навичок поведінки в умовах тиску і маніпуляції), «Ситуації» (вироблення уміння знаходити вихід із складних фрустраційних ситуацій) та ін.

Основний блок тренінгової програми передбачав дев'ять тематичних занять, на яких застосовувались різні за своїм характером розвивальні та психокорекційні вправи, які мали на меті створення умов для успішної самореалізації учнів, попередження деструктивної поведінки, формування конструктивних профілів фрустраційного реагування, активізацію детермінант подолання фрустраційних станів учнів:

1) Заняття № 3 «Я і мої емоції» («Почуття мають імена» (встановлення групових контактів), «Я малюю свій страх» (боротьба зі страхами), «Не хочу хвалитися, але я...» (підвищення самооцінки), «Фотографія» (формування навичок колективної взаємодії), «Я тобі вибачаю» (розвиток навичок емпатії та довіри), «Скарбничка образ» (врегулювання власних емоцій і почуттів), «Я – режисер» (створення позитивного образу свого майбутнього) та ін

2) Заняття № 4 «Я і моя самооцінка» («Криве дзеркало» (розпізнавання емоцій один одного за невербальними ознаками), «Мистецтво компліменту» (створення позитивного настрою), «Три дзеркала» (розвиток реального бачення своїх можливостей), «Автопілот» (самоаналіз), «Хвіст дракона» (формування почуття колективізму та впевненості у собі), «Формула успіху» (розвиток позитивного самосприймання) та ін.).

3) Заняття № 5 «Я і мій характер» («Якого я кольору» (усвідомлення власного емоційного світу і аналіз почуттів інших людей), «Моя людина» (розуміння важливості гармонії між власним образом та оточуючими людьми), «Я – енергія» (формування здатності до саморелаксації), «Я – герой» (підвищення самооцінки), «Ситуація» (вироблення конструктивних стилів поведінки у фрустраційних ситуаціях), «Мій характер» (рефлексія характерологічних проблем) та ін.).

4) Заняття № 6 «Мої індивідуальні якості» («На греблі хвилі» (зняття емоційного напруження), «Коло знань» (знайомство з теоретичними відомостями про акцентуації характеру), «Я почуваю себе добре коли...» (тренування вміння виявляти і контролювати свої емоції), «Коло нашого життя» (аналіз власного

оточення), «Місток» (формування навичок взаємодії в атмосфері довіри та захищеності), «Промінчик сонця» (усвідомлення своїх позитивних та негативних рис характеру), «Зрозумій іноземця» (аналіз проблемних ситуацій і пошук конструктивних шляхів виходу з них), «А як би я вчинив?» (формування вміння критично аналізувати свою поведінку, вироблення навичок соціальної адаптації) та ін.).

5) Заняття № 7 «Я вчусь володіти собою» («Пишемо казку разом» (розвиток толерантного ставлення до думок та вчинків інших), «На що схожий мій настрій?» (зняття емоційної напруги), «Соціальні маски» (навчання різним стратегіям поведінки у конфліктних та фрустраційних ситуаціях), «Скринька гарних новин» (формування позитивних життєвих установок), «Я через 10 років» (активне усвідомлення кола своїх можливостей), «Вихід є завжди!» (активізація умінь виходу з проблемних ситуацій) та ін.).

6) Заняття № 8 «Я і люди навколо мене» («Лінія життя» (формування навичок відповідальної поведінки за наслідки своїх дій), «Ситуація» (вироблення конструктивних стилів поведінки), «Я очима інших» (розвиток навичок емоційної саморегуляції), «Я думаю, що...» (формування вміння аналізу своїх та чужих вчинків) та ін.).

7) Заняття № 9 «Я і конфлікт» («Мій світ» (виявлення уявлень про себе та своє найближче оточення), «10 подій» (формування почуття впевненості у своєму майбутньому), «Скринька непорозумінь» (розкриття способів успішного розв'язання конфліктних ситуацій), «Сказати можна по різному» (розвиток комунікативних навичок, підвищення ефективності міжособистісних відносин) та ін.).

8) Заняття № 10 «Я і мої вчинки» («Зміна ролей» (моделювання конструктивних стилів поведінки), «Ефект доміно» (формування думки, що людина сама будує свою лінію життя), «Я несу відповідальність» (виховання почуття відповідальності за свої вчинки), «Король» (формування лідерських якостей та навичок співпраці) та ін.).

9) Заняття № 11 «Минуле, майбутнє, сьогодні» («Пишу листа самому собі» (усвідомлення важливості гармонії між власним суб'єктивним образом та життям), «Веселий фотограф» (формування навиків виходу із фрустраційних ситуацій), «Будинок жахів» (усвідомлення своїх страхів та переживань), «Всі ми різні й це чудово» (виховання почуття толерантності) та ін.).

Підсумковий блок тренінгової програми мав на меті розвиток рефлексивних здібностей та закріплення позитивних соціально-психологічних впливів. До нього увійшли наступні психокорекційні вправи: «Ти молодець» (підвищення самооцінки), «Пиріг бажань» (формування навичок самоаналізу та знань один про одного через розкриття власних бажань та мрій), «Я хочу, я мушу» (розвиток навичок самоконтролю), «Скринька Пандори» (аналіз змін у ставленні учнів до перешкод протягом роботи у тренінговій групі), «Зараз я бачу себе так» (оцінка змін у ставленні учнів до самого себе) та ін.

**Висновки.** У процесі реалізації корекційно-розвивальної програми F-state було виділено спеціальні критерії її ефективності: 1) загальні позитивні зміни у

індивідуально-психологічному стані учнів експериментальної групи – зниження тривожності, покращення настрою, активізація внутрішніх ресурсів, гармонізація самоствалення та самооцінки, підвищення рівня саморегуляції; 2) зростання особистісного адаптивного потенціалу; 3) позитивна динаміка у профілях фрустраційного реагування – зменшення неконструктивних реакцій і заміщення їх конструктивними формами реагування на фрустраційні ситуації.

У цілому, комплексна корекційно-розвивальна тренінгова програма («F-state») була направлена на зміну полярності детермінант виникнення фрустраційних станів та їх трансформацію у детермінанти подолання фрустраційних станів учнів через наступні базові компоненти: зниження тривожності, формування інтернального локус контролю, позитивного самоствалення та індивідуально-характерологічних рис, підвищення рівня адаптації та розвиток конструктивних стилів поведінки у фрустраційних ситуаціях.

### Список використаної літератури

1. Вачков И. В. Психология тренинговой работы : содержательные, организационные и методологические аспекты ведения тренинговой группы / Игорь Викторович Вачков. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Прахова С.А. Характеристика компонентов детерминации фрустрационных состояний учеников разных возрастных групп / С.А. Прахова // Психология. – № 2 (10)., Витебск, 2018. – С. 64-69.
3. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / Александр Октябрьнович Прохоров. – Казань : Из-во Казанского университета, 1991. – 163 с.
4. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору : [монографія] / Н. М. Токарева. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. – 448с.
5. Шамне А.В. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика: монографія // А.В. Шамне, С.А. Прахова. – К.: НУБіП України, 2018. – 278 с.

УДК: 159.9

Прахова Т.Ю., Пелюх Л.В.

### Тренінг як засіб профілактики негативних психічних станів молодших школярів

**Анотація.** У статті проаналізовано ефективність результату впровадження тренінгової програми, спрямованої на профілактику негативних психічних станів. Відзначено, що психічні стани дуже важливі у житті сучасних дітей молодшого шкільного віку. Акцентовано увагу на тому, що тренінги бувають дуже різні. Аналізуються результати проведеного дослідження та визначається структура й види негативних психічних станів серед учнів молодшого шкільного віку.

Проаналізований тренінг як засіб профілактики негативних психічних станів молодших школярів.

**Ключові слова:** тренінг, психічні стани, молодші школярі, профілактика.

**Т.Ю. Прахова, Л.В. Пелюх. Тренинг как способ профилактики негативных психических состояний младших школьников**

**Аннотация.** В статье проанализирована эффективность результата использования тренинговых программ, направленных на профилактику негативных психических состояний. Отмечено, что психические состояния имеют очень важное значение в жизни детей младшего школьного возраста. Акцентируется внимание на том, что тренинги бывают очень разные. Анализируются результаты проведенного исследования и определяется структура и виды негативных психических состояний среди учеников младшего школьного возраста. Проанализирован тренинг как способ профилактики негативных психических состояний младших школьников.

**Ключевые слова:** тренинг, психические состояния, младшие школьники, профилактика.

**T.Y. Prahova, L.V. Pelyukh. Training as a method of preventing negative mental states of young schoolboys**

**Abstract.** The article envisages the efficiency of implementation of training program aiming at the prevention negative mental states. It is noted that mental states are very important in the life of modern primary school age children. The focused on the fact that a trainings are very different. The results of the research are analyzed and the structure and level of negative mental states at students of primary school age. The analyzed training as a way of prevention of negative mental states at students of primary school age.

**Keywords:** training, mental states, younger students, prophylaxis

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасного українського суспільства виводить на новий рівень проблеми пов'язані з профілактикою негативних психічних станів, які доволі часто стають серйозним дестабілізуючим фактором у формуванні особистості молодшого школяра.

Програма роботи вчителів початкових класів передбачає викладання курсів, що спрямовані на загальний розвиток учнів «Я у світі», «Основи здоров'я», «Природознавство». У рамках проведення уроків цього навчального циклу тренінг є однією з цікавих і доволі ефективних форм роботи.

**Мета статті.** У зв'язку з актуальністю окресленої теми метою нашої статті є дослідження тренінгу як ефективного засобу профілактики негативних психічних станів молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день сфера психічних станів продовжує бути недостатньо вивченою областю психології, що можна пояснити специфікою її проміжного становища в загальній структурі психічних явищ. Цій проблемі присвячені роботи Л. Кулікова, Н. Левітова, О. Прохорова,

Ю, Сосновікової, В. Юрченко та ін. Їх дослідження показують, що психічні стани мають значний вплив на фізичне і психічне здоров'я людини, однак їх багаторівневність, неоднозначність і багатокомпонентність значно ускладнюють сам процес їх вивчення. В зв'язку з цим єдиний підхід відносно класифікації, структури, функцій і сутності психічних станів ще не є остаточно сформованим [3].

Поняття «стан» не є власне психологічною категорією – воно запозичене з інших областей знань, що вже само по собі ускладнює процес його інтерпретації. В найбільш загальному розумінні станом можна назвати характеристику будь-якої системи, яка відображає її положення по відношенню до координатних об'єктів середи. В психологічній науці стан визначається як поняття, яке використовується для умовного виділення в психіці індивіда відносно статичного моменту [4]. В даному контексті воно відрізняється від поняття «психічний процес» і «психічна властивість», оскільки в першому випадку підкреслюються динамічні моменти психіки, а в другому, вказується на стійкість проявів психіки індивіда, її закріпленість і повторюваність у структурі особистості. При цьому психічні стани є не формально-теоретичною, а змістовною характеристикою психіки людини [3].

Ряд авторів класифікує психічні стани за спрямованістю й силою прояву на чотири умовні групи: 1. Позитивні психічні стани, що проявляються в активній формі: стан активності, підйому, напруженості, психічної стійкості. 2. Психічні стани пасивної форми: стан заспокоєності, апатії, неухважності, незібраності, зайвої стриманості. 3. Негативні психічні стани активної форми: паніка, занепад, стрес, страх. 4. Негативні психічні стани пасивної форми: ригідність, фрустрація, тривога, занепокоєння [2].

При роботі з учнями молодшого шкільного віку особливо актуальним є процес стимуляції позитивних психічних станів і профілактики негативних психічних станів учнів. Серед засобів, які мають у своєму арсеналі вчителі початкових класів найбільш продуктивними є тренінгові технології.

У процесі розробки тренінгових занять для учнів ми, як правило, користуємося теоретичною моделлю дослідження психічних станів О. Прохорова, який відмічає, що досягнення урівноваженості системи «стан-середовище» можливе лише завдяки функціонуванню цілісного системно організованого механізму з наявністю трьох елементів (ситуація, системоутворюючий фактор, психологічні особливості), які виступають основними детермінантами виникнення психічних станів. При цьому динаміка останніх обумовлена декількома змінними: зовнішні умови (ситуація), внутрішні умови (пов'язані з індивідуальними особливостями суб'єкта, особистісний сенс (відношення до ситуації, яке визначається її значимістю) [5].

У сучасній психологічній літературі існує значна кількість варіацій експлікації термінів «тренінг» і «тренінгові технології». Ми підтримуємо позицію, де тренінг розуміється як багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації



буття людини [1]. У контексті даного визначення основною метою тренінгових технологій є зміни, які відбуваються з особистістю у процесі групової роботи.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю суттю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте у світі швидких змін і безперервного старіння знань традиційна форма навчання має звужені рамки застосування [1].

При цьому, практика роботи показує, що тренінгові технології мають як суттєві переваги, так і ряд значних недоліків. Серед переваг можна відмітити: а) поєднання інформації та певного емоційного ставлення до неї; б) активність учасників групових занять; в) значно підвищений рівень мотивації; г) можливість колективного мислення та створення спільних стратегій вирішення завдань; д) пріоритетність практичних форм роботи над теоретичними. До недоліків тренінгу, як форми роботи можна віднести: а) обмеженість кількості задіяних учнів (відсутність можливості працювати з цілим класом); б) непридатність до подання великого об'єму інформації; в) необхідність приблизно однакової теоретичної підготовки всіх членів групи. Однак у випадку, коли мова іде про профілактику негативних психічних станів, то переваги тренінгових технологій значно лідують у порівнянні з їх недоліками.

Важливим моментом при організації тренінгу в початковій школі є робота з тренінговою групою, яка переставляє собою спеціально створену групу учнів, учасники якої за сприяння вчителя (тренера) включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення визначеної мети та вирішення поставлених завдань. Тренінгова група зазвичай включає 15-20 осіб. Така кількість учнів дозволяє оптимально використати час та ефективно проводити заплановану роботу.

Робочі місця для учасників у приміщенні можуть бути розташовані по різному, але доцільно уникати «аудиторного» та «шкільного» стилів. Добре, коли стільці для учасників розташовуються півколом - це сприяє створенню неформальної атмосфери, забезпечує можливість кожному бачити всіх учасників тренінгу, підкреслює рівнозначність позицій усіх учасників. Це сприяє створенню атмосфери відкритості, розвитку довіри, уваги та інтересу учасників одного до одного [1].

Вправи, що використовуються вчителем початкових класів під час тренінгу мають бути підібрані з урахуванням вікової категорії учнів та специфіки поставлених завдань.

**Висновки.** Ефективність тренінгу як засобу профілактики негативних психічних станів залежить від правильних умов організації простору для роботи в групі та системи психологічних вправ, що складають основний зміст тренінгу.

### Список використаної літератури

1. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Людмила Федоровна Анн. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 271 с.
2. Лыдкова Г.М. Негативные психические состояния в ситуациях с неопределенным исходом : [монография] / Г.М. Лыдкова. – Елабуга: Алмедиа, 2006. – 160 с.
3. Прахова С. А. Проблема типології і цілісності психічних станів / С. А. Прахова // Матеріали Міжнародної молодіжної наукової конференції «Вектори психології-2014 (11 квітня 2014 р., м. Харків, Україна)». – Харків : «Оперативна поліграфія», 2014. – С. 150-152.
4. Прохоров А.О. Семантическое пространство психических состояний / А.О. Прохоров. – Дубна: Феникс +, 2005. – 278 с.
5. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис: [монографія] / В.М. Юрченко. – Рівне, 2006. – 574 с.

УДК: 159.922.

Шевченко О.М.

### Створення ситуації успіху в умовах НУШ

**Анотація.** У статті представлено результати аналізу психолого-педагогічних аспектів форматування ситуації успіху у навчально-виховному процесі. Розкрито сутність ситуації успіху як одного з методів організації діяльності дітей. Зазначається актуальність та значущість мотивації успіху у процесі навчання молодших школярів в умовах НУШ. Автор підкреслює, що переживання школярами успіху у навчанні є важливим ресурсом особистісного розвитку дитини. Автор наводить результати емпіричного дослідження мотивації успіху школярів. Зроблено висновок про необхідність систематичного створення ситуації успіху для молодших школярів у освітньому процесі.

**Ключові слова:** успіх, ситуація успіху, мотивація успіху, молодший школяр, нова українська школа.

### Е.Н.Шевченко. Создание ситуации успеха в условиях НУШ

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа психолого-педагогических аспектов форматирования ситуации успеха в учебно-воспитательном процессе. Раскрыта сущность ситуации успеха как одного из методов организации деятельности детей. Отмечается актуальность и значимость мотивации успеха в процессе обучения младших школьников в условиях НУШ. Автор подчеркивает, что переживание школьниками успеха в обучении является важным ресурсом личностного развития ребенка. Автор приводит результаты эмпирического исследования мотивации успеха школьников. Сделан вывод о необходимости систематического создания ситуации успеха для младших школьников в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** успех, ситуация успеха, мотивация успеха, младший школьник, новая украинская школа.

**E.N. Shevchenko. Creating a situation of success in the conditions of NUS**

**Abstract.** The article presents the results of the analysis of the psychological and pedagogical aspects of formatting the situation of success in the educational process. The essence of the situation of success is revealed as one of the methods of organizing children's activities. The relevance and significance of the motivation for success in the process of teaching younger schoolchildren in the NUS conditions is noted. The author emphasizes that students experience success in learning is an important resource for the child's personal development. The author presents the results of an empirical study of the motivation for the success of schoolchildren. The conclusion is made about the need to systematically create a situation of success for younger students in the educational process.

**Key words:** success, success situation, success motivation, junior schoolchild, New Ukrainian School.

**Постановка проблеми.** Соціокультурні виклики сучасної трансформаційної доби ставлять перед освітньою спільнотою нові задачі. Організація людиноцентрованого освітнього процесу, зорієнтованого на формування всебічно розвиненої, здатної до критичного мислення цілісної особистості (відповідно до Концепції «Нова українська школа» (2016)), обумовлюють ключові вектори реформування системи навчання [5], і зокрема – молодших школярів. Протягом останніх років у початковій школі, беззаперечно, здійснено помітні позитивні кроки в напрямку оновлення змісту освіти, впровадження нових технологій на засадах особистісно орієнтованої освітньої парадигми.

Однією із найбільш продуктивних технологій є створення ситуації успіху, що системно поєднує комплекс психолого-педагогічних, методичних умов, котрі забезпечують особистості досягнення успіхів при виконанні діяльності. Переживання успіху надає людині впевненість у власних силах, у неї з'являється бажання оптимально виконувати діяльність і досягати позитивних результатів, надає відчуття внутрішнього комфорту, що позначається на світосприйманні в цілому.

У межах даного дослідження ми мали за мету уточнення психологічного континууму становлення ситуації успіху у вимірах реалізації принципів Концепції Нової української школи (далі – НУШ).

**Аналіз досліджень і публікацій з теми.** Молодший шкільний вік – особливий період психічного розвитку дитини, протягом якого центром зосередження зусиль особистості стає випробовування себе, прийняття і вирішення складних задач, що постають перед школярем як внаслідок викликів самому собі, так і в результаті впливів ззовні [7, с.167]. Нове покоління школярів – покоління «Z» – відрізняється кардинальними, порівняно із школярами попередніх років, змінами світогляду. Діти приходять до школи більш

розвиненими інтелектуально, інформаційно мобільними, розкутими, проте часто не підготовленими до навчання і спілкування із однолітками, із ослабленим здоров'ям і відсутніми навичками довільної саморегуляції поведінки [7, с.167–186; 3]. Саме тому ситуація успіху стає необхідною умовою формування позитивного ставлення дитини до навчання, а надалі – інтелектуального підйому у процесі розв'язання навчальних завдань, формування стійкої потреби у самоосвіті, бажання вчитися.

Актуальність впровадження психолого-педагогічної технології створення ситуації успіху була зумовлена особливостями гуманізації освітнього простору [2; 6] в інформаційному суспільстві та стратегічними напрямками впровадження в освіту принципів НУШ [5]. На необхідності включення ситуацій успіху в процес навчання наголошували І.Д.Бех, А.С.Белкін, О.О.Максимова, В.О.Оніщук, О.Я.Савченко, І.Ф.Харламов, Г.І.Щукіна та інші науковці. Особливої ваги при цьому набуває формування мотивації успіху у школярів.

Мотиваційний етап організації навчання із необхідністю розв'язує дві задачі. Задача-мінімум полягає у визначенні цілей, що мають смисл для учня і забезпечують його «Я-включеність» (Г.Оллпорт) в учбову ситуацію. Задача-максимум мотиваційного етапу полягає в актуалізації орієнтовної потреби школярів, яка спонукає до пошуку, відкриттів, досягнення нового і забезпечує їх «проблемну включеність» в учбову ситуацію. Цього можна досягти «озадачуванням звичайними питаннями» (Д.Берлайн), створенням «когнітивного дисонансу» (Л.Фестінгер), постановкою і прийняттям проблем (О.М.Матюшкін) тощо [цит. за 4, с.58].

Важливу роль у переживанні школярами ефективності пізнавальної діяльності відіграє визначення суб'єктивної імовірності досягнення успіху. Прагнення до досягнення успіху (за Ф.Хоппе) або «мотив досягнення» (за Д.Макклелландом) – це стійке виявлення індивідом потреби досягати успіху у різних видах діяльності [цит. за 1, с.178–179]. Мотивація прагнення до успіху відповідає здатності переживати гордість і задоволення при досягненні успіху, прагненню бути успішним у різних галузях (тенденція до демонстрації успішності). Цінність успіху залежить від труднощів розв'язуваного завдання, передбачає вибір складних завдань. Для такої людини привабливі ситуації змагання, вона впевнена в успішному результаті ситуації досягнення, їй властива наполегливість при прагненні до мети, завзятість при зіткненні з перешкодами, рішучість у невизначених ситуаціях; вона вибирає завдання середнього ступеня складності, маючи адекватний середній рівень домагань, який підвищується після успіху і знижується після невдачі, схильна до розумного ризику, одержує задоволення від виконання завдань [1, с.179].

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Актуальність психолого-педагогічних засад дослідження мотивації учіння в організації навчального процесу в умовах НУШ обумовили специфіку даного емпіричного дослідження. Вибірку склали учні (N=28) початкової школи КЗШ І–ІІ ступенів № 64, була використана методика вимірювання мотивації успіху Т.Елерса. Узагальнені результати дослідження представлені у таблиці 1.

**Рівень вираження мотивації прагнення успіху школярів**

| Рівень мотивації успіху | Кількість учнів (у %) |
|-------------------------|-----------------------|
| Низький рівень          | 39,31% (11 осіб)      |
| Середній рівень         | 35,72% (10 осіб)      |
| Підвищений рівень       | 17,84 % (5 осіб)      |
| Високий рівень          | 7,13% (2 особи)       |

Аналіз результатів дослідження свідчить, що мотивація успіху у більшості молодших школярів представлена низьким (39,31%) та середнім (35,72%) рівнями вираження. Зважаючи на те, що альтернативним полюсом виявлення мотивації досягнення є мотив уникнення невдачі, можна стверджувати існування значної кількості школярів, орієнтованих саме на уникнення невдачі у системі учбової діяльності. Усвідомлення ситуації успіху такими учнями, розуміння її значимості виникає лише після подолання психологічних бар'єрів страху бути не таким як усі, труднощів незнання, невміння тощо, а тому вони потребують психолого-педагогічної підтримки. Використання ситуації успіху в організації навчання молодших школярів має сприяти підвищенню пізнавальної активності дітей, збільшенню продуктивності навчальної роботи, а також допомогти учням у формуванні адекватної самооцінки і, відповідно, забезпечити успіх у навчанні.

Ситуація успіху у навчальній діяльності створюється педагогом за допомогою послідовності дій: емоційної підготовки учнів до розв'язання навчального завдання, створення умов для успішного вирішення задачі, порівняння одержаних результатів із передбачуваними (свідоме ставлення до результату своєї навчальної праці).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Теоретичний огляд літератури із проблеми та результати емпіричного дослідження дозволяють зробити висновок, що створення ситуації успіху (і, разом з тим, формування мотивації успіху), у системі організації навчання у початковій школі може бути більш успішним за умов урахування вікових особливостей розвитку школярів, систематичного впровадження педагогічних установок мотиваційного тренінгу, спрямованих на формування у школярів мотивації успіху, застосування системи інтерактивних методів навчання, що сприяють підкріпленню мотивації успіху в організації навчального процесу.

Здійснений аналіз не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми і потребує систематизації факторів, котрі сприяють створенню ситуації успіху в освітньо-виховному процесі.

**Список використаної літератури**

1. Ильин, Е. П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.



2. Калошин, В. Ф. Управління думками – ефективний засіб досягнення щастя, здоров'я, успіхів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 5 (158). С.68–73.

3. Максимова, О. О. *Досягнення успіху шестирічним першокласником* : навч. посіб. / за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 192 с.

4. Моргун, В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения. *Вопросы психологии*. 1976. № 6. С.54–65.

5. Сидоренко, В. В. Reform of training school leaders in terms of implementation of the Concept «New Ukrainian School». *Керівник нової української школи : світоглядно-професійні орієнтири*: зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017. С.148–153.

6. Токарева, Н. М. Гуманізація освітнього простору як передумова успішної соціалізації школярів. *Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства*: монографія / авт. колектив : Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік [та ін.]; ред. Н. М. Токаревої. Київ: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С.108–119.

7. Токарева, Н. М., Шамне, А. В. *Вікова та педагогічна психологія* : навч. посіб. Київ, 2017. 548 с.

## Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

УДК 159.9

**Bartoszewski J., Miastkowska B.**

### **Rola i znaczenie psychoterapii możliwości w sytuacji alienacji rodzicielskiej jako jeden z podstawowy elementów socjalizacji dziecka**

**Я. Бартошевський, Б. Мясковска. Роль і значення психотерапії в ситуації батьківського відчуження як один із основних елементів соціалізації дитини**

**Анотація.** Синдром батьківського відчуження (PAS) є теорією, котра була предметом багатьох дебатів. Більше того, значна кількість фактів батьківського відчуження (ПА) засвідчує, що це серйозна соціальна проблема. Дане дослідження не лише має за мету аналіз причин виникнення батьківського відчуження, але також орієнтоване на визначення ролі і значення психотерапії можливостей у лікуванні ПА як явища, пов'язаного із широким спектром сімейних ситуацій. Згідно із дослідженням, проведеним на 15 шлюбних парах (усі в конфлікті), психотерапія можливостей позитивно впливає і пом'якшує поведінку ПА. Крім того, було зазначено, що психологічні та соматичні проблеми досліджуваних були зменшені. Дослідження показало, що ПА не є результатом психологічних ознак. Причини і мотиви становлення пари також є вирішальними. З цієї причини психотерапія можливостей може бути ефективно застосована у процесі боротьби із синдромом батьківського відчуження.

**Ключові слова:** синдром відчуження, психотерапія, психотерапія можливостей, поведінка.

**Я. Бартошевский, Б. Мясковска. Роль и значение психотерапии в ситуации отчуждения родителей как одного из основных элементов социализации ребенка**

**Аннотация.** Родительский синдром отчуждения (PAS) – теория, которая была предметом многих споров. Более того, само по себе количество отчуждения родителей (ПА) показывает, что это серьезная социальная проблема. Данное исследование не только направлено на анализ причин отчуждения родителей, но и на то, чтобы показать роль и значение психотерапии возможностей в лечении ПА как явления, связанного с широким спектром семейных ситуаций. Согласно исследованию, проведенному на 15 супружеских парах (все в конфликте), психотерапия возможностей положительно влияет и смягчает поведение ПА. Кроме того, было указано, что психологические и соматические проблемы субъектов исследования были уменьшены. Исследование показало, что ПА является результатом не психологических особенностей. Причины и мотивы становления пары также оказываются решающими. По этой причине психотерапия возможностей может эффективно применяться в процессе борьбы с синдромом отчуждения родителей.

**Ключевые слова:** синдром отчуждения, психотерапия, психотерапия возможностей, модели поведения.

**Y. Bartoshevsky, B. Mjastkovska. The role and importance of psychotherapy in a situation of alienation of parents as one of the main elements of child socialization**

**Abstract.** Parental alienation syndrome (PAS) is a theory that has been the subject of much debate. Moreover, the sheer magnitude of parental alienation (PA) shows that this is a significant social problem. Not only does this study aim to analyze the causes of parental alienation, but it also aims to present the role and importance of the psychotherapy of possibilities in treating PA as a phenomenon related to a wide range of familial situations. According to a study, conducted on 15 married couples (all in conflict), the psychotherapy of possibilities does positively affect and soften PA behaviors. Moreover, it was indicated that the study subjects' psychological and somatic problems were reduced. The study demonstrated that PA results not from psychological traits. The causes and motives of becoming a couple also prove to be crucial. For that reason, the psychotherapy of possibilities can be effectively applied in the process of dealing with the parental alienation syndrome.

**Key words:** alienation syndrome, psychotherapy, psychotherapy of possibilities, behaviors.

**Wstęp.** W dobie współczesnej cywilizacji alienacja rodzicielska stała się społecznym problemem. Oczywiście owe uwarunkowania cywilizacyjne wiążą się z rolą społeczną matki i ojca. Środowisko wychowawcze jest zasadniczym elementem rozwoju dziecka problem w tym, iż wiele osób nie przygotowuje się do roli jaką ma pełnić w przyszłości, to jest roli matki i ojca. Często nie jest to jednak kwesta świadomych decyzji. Starnawski [30, s.187-188] sugeruje, że jedną z przyczyn pojawienia się alienacji rodzicielskiej jest ogólny kryzys wartości i zmiana modelu rodziny. «Kształtują się nowe wartości rodzinne w miejsce tradycyjnego i utrwalonego systemu aksjologicznego. Szerzy się w coraz większym stopniu konsumpcyjny i emocjonalny styl życia rodzinnego w miejsce społecznych relacji rodziców i dzieci» [14, s.15]. W rezultacie następuje lekceważenie norm i zasad życia w rodzinie. Zaburzenie interakcji i dialogu powoduje atomizację [14, s.14-16] i indywidualizację zachowań. Ponadto, brak świadomości zmian zachodzących we współczesnej rodzinie i brak umiejętności znalezienia się w obszarze zaniku tradycyjnych form małżeństwa i rodziny może prowadzić do zaburzeń relacji, a nawet agresywnych zachowań.

Na kryzys rodziny należy również spojrzeć z perspektywy socjologicznej. Bakiera [4, s.106-108] zauważa, że zmiany w zakresie modelu rodziny prowadzą, pod wpływem modelu zachodniego, zwanego 'modelem niezależności' [16, s.22] do jej transformacji z instytucji prawnej w «coraz bardziej nieformalną grupę przyjacielską, której cechą charakterystyczną jest nietrwałość» [4, s.107]. Często współczesną epokę określa się także jako czas 'słabych więzi' [13, s.337]. W konsekwencji relacje pomiędzy członkami rodziny uwarunkowane są bardziej indywidualnymi postawami i decyzjami niż normami obyczajowymi odnoszącymi się do życia w rodzinie, które stopniowo, ale systematycznie uwalnia się spod kontroli społecznej [14, s.337-338].

To sprawa, że w zakresie procesów zachodzących w obrębie rodziny zaznaczają się dwie główne tendencje [4, s.107]; Z jednej strony kształtują się relacje partnerskie, w których związek pomiędzy członkami rodziny zależy od jakości interakcji między nimi a duże znaczenie indywidualizmu jednostki oznacza jej większą elastyczność emocjonalną w momencie np. pojawienia się nowego członka rodziny [17, s.35]. Z drugiej jednak strony wzrost znaczenia autonomii jednostki i indywidualizmu często prowadzi do osłabienia więzi rodzinnych ujawniając się w eskalacji potrzeb indywidualnych i zmniejszenia liczby zawieranych małżeństw.

Nadto warto podkreślić, iż w wielu przypadkach, nawet gdy małżonkowie, partnerzy przygotowywali się do przyjęcia nowego członka rodziny, zmienia się rytm małżeński, partnerski. Rodzina to «system powiązanych ze sobą jednostek tworzących spójną całość» [4, s.108]. Narodziny dziecka to wydarzenie krytyczne wymagające przedefiniowania dotychczasowych ról członków rodziny (małżonków/partnerów) i podjęcia nowych ról (rodzice) oraz włączenia nowego członka rodziny do podsystemu rodzeństwa [17, s.26-27]. Jeśli system rodziny nie został zbudowany na zdrowych fundamentach i nie działa prawidłowo, narodziny dziecka ujawniają wszystkie słabości systemu. Dochodzi również do realnych wyrugowań tak zwanych przyzwyczajęń zbudowanych w trakcie trwania związku, które często powodują napięcia i frustracje u partnerów. We wspomnianym powyżej modelu przypominającym «nieformalną grupę przyjacielską» takie sytuacje mogą zdarzać się znacznie częściej. «Nieformalna grupa przyjacielska» posiadając niski zazwyczaj stopień spójności rodziny nie wykazuje prawidłowo ukształtowanej struktury więzi emocjonalnych, a relacje pomiędzy członkami rodziny nie są zrównoważone pod względem hierarchii. Nadmierna egalitarność w strukturze rodziny powoduje zaburzenia reakcji i relacji w sytuacji przyjścia na świat nowego członka rodziny. Nadto zdarzają się sytuację, iż związki małżeńskie zawierane są na skutek ciąży przy namowach bliskich argumentujących, iż dziecko musi mieć matkę i ojca. Skutki tak podejmowanych decyzji nie tylko dla dziecka, ale i samych dorosłych są często trudne do oszacowania. Mogą pojawić się wówczas postawy destrukcyjne w postaci nadużywania alkoholu, unikania obowiązków rodzinnych, ucieczka w pracę, czy przemoc emocjonalna, psychiczna, fizyczna. Ponadto 'przymus' zawarcia związku małżeńskiego w świadomości młodych mężczyzn może powodować reakcję buntu, osłabiać poczucie odpowiedzialności i, w konsekwencji, prowadzić do opuszczenia rodziny.

Często rodzice przyjmują również określone postawy w stosunku nie tylko partnerskim, ale i rodzicielskim, np.: unikanie, odrzucenie, nadmierne wymagania. Rodzina stanowi miejsce zdobywania znacznej części doświadczenia indywidualnego, które stanowi podstawę rozwoju psychicznego. Bezpośrednie narażenie dziecka na wyżej wspomniane postawy prowadzi do daleko idących konsekwencji psychofizycznych w egzystencji dziecka, które będą skutkować w dorosłym życiu. Możemy to zaobserwować w budowaniu relacji, czy też realizacji pasji, np.: sportowych [32; 33].

Te i inne przyczyny w globalnym ujęciu zazwyczaj prowadzą do konfliktów między rodzicami czy partnerami, gdzie dziecko staje się przedmiotem rozgrywek małżeńskich, czy partnerskich. Zjawiska te stają się coraz bardziej widoczne ponieważ w ostatnim czasie można zauważyć wzrost liczby rodzin niepełnych, w których coraz

większa liczba dzieci wychowuje się bez ojca [22, s.147]. Według Płeczka [22] potwierdzają to badania J. Śledzianowskiego na ojcach ze Stowarzyszenia Obrony Praw Ojca [14, s.14-16] [Śledzianowski 1996: 200, w: 22, s.146-147]. Zebrane dane sugerują, że ojcowie muszą walczyć o kontakty z własnymi dziećmi i możliwość udziału w ich wychowaniu. Utrudnia im to nieprzychylność i zaborczość matek, które dążą do całkowitej eliminacji ojca z życia dziecka [22, s.147-148].

Warto również podkreślić, iż deficyty osobowościowe rodziców oraz zaniedbanie relacji, czy «ciążowe małżeństwa» skutkują także poszukiwaniem rozwiązań w «ramionach innej kobiety, czy mężczyzny». Sytuacje te budzą w dziecku przerażenie i poczucie winy a wzmocnione przez jednego, czy obojgu rodziców budzą niepokój co w konsekwencji, przy długotrwałych sytuacjach napiętych prowadzi do wzmożonego lęku.

Dziecko w takiej sytuacji staje przed dylematem «utraty miłości», albowiem rodzic wykorzystuje swą przewagę deprecjonując poczucie bezpieczeństwa swego potomka krytykując siebie nawzajem. To podważenie waloru partnera, partnerki, męża, żony w postaci półsłówki, np.: «widzisz jaki on jest», «zawsze obiecuje» itd., prowadzi do zachwiania obrazu roli ojca, czy matki, a co za tym idzie i ich zaangażowania w proces «miłości rodzicielskiej».

W tym miejscu należy jednoznacznie podkreślić, iż konflikt ukryty, czy jawny z wykorzystywaniem dzieci nosi znamiona przemocy domowej, która zwyczaj ma za zadanie przyporządkować wbrew woli ofiary, jego «ja» sprawcy. Wrogie nastawienie wobec jednego z rodziców jest rodzajem przemocy psychicznej [29, s.49-50], która powoduje obniżenie możliwości intelektualnych i psychicznych jednostki, wpływając negatywnie także, co będzie pokazane poniżej, na, szeroko pojęty, rozwój fizyczny jednostki. Dzieci stają między ojcem i matką szukając zrozumienia co się dzieje i zazwyczaj opowiadają się za rodzicem pierwszoplanowym, który swą postawą determinuje ognisko wychowawcze zawłaszczając przy tym potrójny ruch transcendencji, czyli sfery odpowiadające za koherencyjny rozwój «małego człowieka», to jest: umysł, emocje, ciało.

Idąc dalej warto wyjaśnić, iż koherencja między poziomami w/w, a zwanymi potrójnym ruchem transcendencji jest istotna w procesie ludzkiego rozwoju, albowiem:

- obiektywne **poczucie świadomości**: wiąże się ze spostrzeganiem i odbiorem informacji zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych i ujmowanie ich jako uporządkowane rzeczywistości oraz spójne linearnie dające się zrozumieć. Dzięki temu człowiek ma poczucie, że dana sytuacja życiowa jest zrozumiała, a jednocześnie w jakiejś mierze da się ją przewidzieć, zobiektywizować, co w konsekwencji prowadzi do afirmacji świata zewnętrznego.
- obiektywne **poczucia dostępności emocjonalnej**: wiąże się z umiejętnym zlokalizowaniem stanów emocjonalnym w określonej sytuacji życiowej, a jednocześnie umiejętności ich nazwania i obiektywnego odczytywania przy uwzględnieniu poczucia świadomości. Emocje pozwalają nam odczuwać siebie, innych i świat.



- obiektywne **poczucie dostępności do swego ciała**: wiąże się z określeniem reakcji cielesnych w różnych zdarzeniach wywołanych codziennym życie. Element ten pozwala nam dostrzegać, iż świat zewnętrzny i wewnętrzny jest rzeczywistością namacalną, co w konsekwencji skłania nas do budowania, mówiąc językiem metafizyki, bytu relacyjnego z uwzględnieniem odpowiedzialności za ten byt.

Wychodząc zatem od potrójnego ruchu transcendencji warto zwrócić uwagę na elementy diagnozy konfliktu małżeńskiego. Oczywiście możemy zapytać, jak go diagnozować? Odpowiedź nie jest łatwa, ale nie znaczy to, że zupełnie niemożliwa. Sam konflikt można podzielić ze względu na czynniki, np.:

- społeczny: wynikający, np.: z przerażenia, kryzysu (myśląc o czynniku z tak zwanej racji przerażenia, można wziąć pod uwagę trudności w pracy, które powodują, iż człowiek w sytuacji stresu rozładowuje go w rodzinie; natomiast mówiąc o racji kryzysu jednostka stosuje mechanizmy unikania, odrzucenia, zamykania się w sobie);
- chorobowy: wynikający, np.: z chorób przewlekłych;
- osobowościowy: wynikający z zaburzeń.

We wszystkich przypadkach można szukać rozwiązań w postaci wsparcia psychologicznego, mediacji, czy wizyt w specjalistycznych ośrodkach medycznych. Niemniej podstawowym warunkiem rozwiązania konfliktu jest niestety samo-empatia i empatia współmałżonków, partnerów.

W proponowanym artykule przeanalizujemy problem alienacji rodzicielskiej w kontekście psychoterapii możliwości. Warto podkreślić, iż modalność ta opiera się na twierdzeniu, iż zasadniczym problemem jednostki jest ukonstytuowanie się skryptów uformowanych w procesie socjalizacji pierwotnej i wzmacnianych w socjalizacji wtórnej. Modalność ta przyjmuje założenia, iż zaburzenia związane z funkcjonowaniem życia społecznego jednostki wynikają z napięcia między potrzebami jednostki (dziecka, a w późniejszym życiu osoby dorosłej), a postawami (w procesie socjalizacji pierwotnej dziecko-rodzic) [5].

W związku z powyższym przedstawi się badanie empiryczne, którego podstawowym elementem była hipoteza o roli i znaczenia psychoterapii możliwości w sytuacji konfliktowej prowadzącej do alienacji rodzicielskiej.

**Metodologia badań własnych.** Badaną próbę stanowiło 15 par małżeńskich pozostających w konflikcie. Podstawowe kryterium doboru zostało ulokowany w procedurze rozwodowej, a jednocześnie wzięto pod uwagę staż małżeński, przyczynę zawarcia małżeństwa, czas konfliktu według badanych, wiek, wykształcenie oraz zaburzenia według klasyfikacji ICD - 11. Rozkład zmiennych wiekowych podzielono na przedziały, warto podkreślić, iż 62,22% badanych znajdowało się w przedziale 32-41 lat, 18,34% 42-51, zaś jedynie 19,44% w wieku 21-31. Natomiast co do wykształcenia rozkład podzielono na płeć (Zob. tabela 1). Oczywiście dokonano analizy związanej z przyczyną zawarcia małżeństwa

oraz długości trwania związku i czasu konfliktu z uwzględnieniem zaburzeń zgodnie z klasyfikacją ICD – 11 (Zob. tabela 2).

Tabela 1

### Wiek i wykształcenie osób badanych

|        | liczba par |       | Wykształcenie |    |         |   |          |   |
|--------|------------|-------|---------------|----|---------|---|----------|---|
|        | N          | %     | Wyższe        |    | średnie |   | Zawodowe |   |
|        |            |       | K             | M  | K       | M | K        | M |
| 21-31  | 3          | 19,44 | 2             | 2  | 1       | 0 | 0        | 1 |
| 32-41  | 10         | 72,22 | 10            | 9  | 0       | 1 | 0        | 0 |
| 42-51  | 2          | 8,34  | 2             | 2  | 0       | 0 | 0        | 0 |
| razem: | 15         | 100   | 14            | 13 | 1       | 1 | 0        | 1 |

źródło: badania własne

Rozstęp: 8; mediana: 3; błąd standardowy: 2,5; współczynnik zmienności: 87,2; odchylenie przeciętne: 3,3; średnia arytmetyczna: 5; odchylenie standardowe z próby: 4,4; odchylenie standardowe z populacji: 3,6; wariancja z próby: 19; wariancja z populacji: 12,7.

Tabela 2

### Staż, przyczyny, czas konfliktu

|        | liczba par |       | Małżeństwo |           |             |            |         |
|--------|------------|-------|------------|-----------|-------------|------------|---------|
|        | N          | %     | Staż       | Przyczyna |             | Konfliktu  |         |
|        |            |       |            | ciąża     | zauroczenie | Liczba par | Czas    |
| 21-31  | 3          | 19,44 | 3 lata     | 3         | 0           | 3          | 2,6 lat |
| 32-41  | 10         | 72,22 | 7lat       | 6         | 4           | 10         | 3,9 lat |
| 42-51  | 2          | 8,34  | 9 lat      | 1         | 1           | 2          | 4,1 lat |
| razem: | 15         | 100   |            | 15        |             |            |         |

źródło: badania własne

**Staż a czas konfliktu:** korelacja r-Persona: 0,97; poziom istotności: 0,1; korelacja rho-Spearmana : 1; korelacja tau-b Kendalla: 1; poziom istotności : 0,4.

**Ciąża a czas konfliktu:** korelacja r-Persona: -0,008; poziom istotności: 0,9; korelacja rho-Spearmana: -0,5; poziom istotności: 0,6; korelacja tau-b Kendalla: -0,3; poziom istotności: 0,7.

**Zauroczenie a czas konfliktu:** korelacja r-Persona: 0,6; poziom istotności: 0,6; korelacja rho-Spearmana: 0,5; poziom istotności: 0,6; korelacja tau-b Kendalla: 0,3; poziom istotności: 0,7.

Opierając się na klasyfikacji ICD-11 zdiagnozowano u badanych następujące zaburzenia:

- a. F41 – inne zaburzenia lękowe (N=14)
- b. F45 – zaburzenia występujące pod postacią somatyczną (N=16).

Osoby uczestniczące w procesie psychoterapii zostały podzielone na trzy grupy po 5 par. We wszystkich grupach wprowadzono autorskie techniki psychoterapeutyczne dotyczące:

- a. zaburzeń lękowych,

- b. zaburzeń pod postacią somatyczną,
- c. rozwiązywania konfliktów.

Terapia grupowa i indywidualna par prowadzone była przez przeszkolone osoby w modalności psychoterapii możliwości, jednocześnie była superwizowana. Na uwagę zasługuje fakt, iż pary były pod stałą opieką psychologiczną i mediatorską, jednocześnie zgodnie z zasadami etyki zawodowej dochowano tajemnicy uzyskanych informacji.

**Narzędzia.** W celu weryfikacji hipotezy badawczej wykorzystano narzędzia testowe oraz autorski kwestionariusz zwany Kwestionariuszem alienacji Ojciec – Matka. Autorskie narzędzie skonstruowany na bazie Kwestionariusza Alienacji – Ojciec (wersja dla dzieci), Kwestionariusz Alienacji – Matka (wersja dla dzieci). W tym miejscu warto zauważyć, iż autorski Kwestionariusz ustrukturalizowany zwany Kwestionariuszem Alienacji – Ojciec, Matka powstał również w oparciu o narzędzie zwane Kwestionariuszem Zachowań Rodzicielskich – Ojciec (wersja dla dzieci skrócona) oraz Kwestionariuszem Zachowań Rodzicielskich – Matka (wersja dla dzieci skrócona) oraz w oparciu o Kwestionariusz PAQ (wersja dla dorosłych – skrócona). Oryginalne Kwestionariusze składają się z dwudziestu czterech pytań. W naszym badaniu wykorzystano autorski kwestionariusz ustrukturalizowany zbudowanego na bazie w/w narzędzi, który zawiera 26 pytań.

Pytania kwestionariusza ustrukturalizowanego dotyczyły problematyki alienacji rodzicielskiej. Kwestionariusz składał się z czterech obszarów:

- a. podmiot alienujący,
- b. stopień alienacji:
  - łagodny: Dziecko sprzeciwia się kontaktom z (alienowanym) rodzicem, ale jest zadowolone (cieszy się) z relacji z alienowanym rodzicem, w trakcie czasu spędzonego z nim.
  - umiarkowany: Dziecko silnie opiera się i sprzeciwia kontaktom z docelowym rodzicem i jest opozycyjnie nastawione (w sposób uporczywy) do rodzica podczas czasu spędzonego z (alienowanym) rodzicem.
  - silny: Dziecko uporczywie i zdecydowanie odmawia kontaktu i może się ukryć lub uciec, aby uniknąć bycia z docelowym rodzicem. Kiedy dziecko manifestuje poważny poziom PAS, alienujący rodzic ma obsesję na punkcie celu, którym jest niszczenie relacji dziecka z docelowym rodzicem. Alienujący rodzic ma niewielki lub żaden wgląd i jest przekonany o słuszności jego zachowań.
- c. Zachowanie faworyzowanego (alienującego) rodzica,
- d. Zachowanie dziecka.

Obszary te zostały wyszczególnione na podstawie badań realizowanych przez zespół Billa Berneta opublikowanego w 2017 w czasopiśmie naukowym, pt.: PSYCHIATRY & BEHAVIORAL SCIENCE: An Objective Measure of Splitting in Parental Alienation: The Parental Acceptance–Rejection Questionnaire.

W tym miejscu należy również zwrócić uwagę, iż warunkiem zdiagnozowania alienacji rodzicielskiej jest upewnienie się w trakcie rozmowy z dzieckiem i/lub jego rodzicami/osobami bliskimi, że:

- a. Miało ono pozytywną relację z usuniętym (alienowanym) rodzicem w przeszłości,

b. Nie ma historii wykorzystania lub zaniedbania dziecka przez alienowanego rodzica.

Natomiast narzędzia testowe dotyczące alienacji rodzicielskiej zostały opracowane na bazie programu badań międzykulturowego zwanego PAR Theory, która była ukierunkowana na modelu konceptualnym zwanym antroponomią i podejściem uniwersalistycznym [24].

Antroponomia to sposób badawczy opierający się na tak zwanych naukach humanistycznych z uwzględnieniem poszukiwania uniwersaliów, czyli metadyscyplinarne podejście do gatunku ludzkiego w określonych warunkach. Warto zauważyć, iż metoda ta uwzględnia założenia i twierdzenia z zakresu kultury, języka, migracji, historii, czy postaw społecznych. We wspomnianym badaniu autorzy wykorzystali dwa elementy:

a. Badania ilościowe z uwzględnieniem protodiagnozy i testów psychologicznych: obserwacja zachowań, wywiad, kwestionariusz samoopisowy zwany kwestionariuszem rodzicielskiej Akceptacji-Odrzucenia Questionnaire (Parq) [23].

b. Drugi element badania opierał się na założeniach metodologicznych etnograficznych, czyli etnograficznego studium przypadku, takie jak

- 18-miesięczne badanie etnograficzne i psychologiczne 52 dzieci i ich rodzin w Bengalu Zachodnim w Indiach (Rohner i Chaki-Sircar, 1988:71);

- sześciomiesięczne studium przypadku dotyczące 349 młodych ludzi w St. Kitts, West Indies [28];

- sześciomiesięczne badanie 281 młodych ludzi i ich rodziców w ubogiej, biracjalnej (afrykańsko-amerykańskiej i europejskiej) społeczności w Gruzji, w Stanach Zjednoczonych [25].

Zastosowana metoda pozwoliła wyodrębnić podstawowe elementy związane z działalnością wychowawczą człowieka oraz jego postaw w sytuacji konfliktu partnerskiego. W proponowanej metodzie zastosowano również element związany ze statystyką opisową oraz zasadami psychometrycznymi. Metaanalizy współczynników alfa i analizy czynnikowa potwierdzają wniosek, że wspomniane testy są wiarygodne statystycznie. Należy zauważyć, iż wielkości efektów (współczynniki alfa) poszczególnych badań rozłożyła się między 48 a 91, gdzie średni efekt rozmiaru wyniósł 0,73 a wartość prawdopodobieństwa została odnotowana na poziomie mniejszymi niż 001.

Mając zatem na względzie w/w Kwestionariusze oraz wyniki badań, dokonaliśmy analizy prowadzonych badań przez zespół Berneta i w oparciu o nie przygotowaliśmy własny Kwestionariusz zwany Kwestionariuszem Alienacji Ojciec – Matka. Pominęto badanie dzieci, gdyż uznano, iż jest to niekonieczne, a zarazem stresujące dla dzieci.

W dalszej części naszego badania wykorzystaliśmy Kwestionariuszem Osobowości Nerwicowych w skrócie KON Aleksandrowicza. Jest to dość popularny test, gdzie alfa Cronbacha wynosi od 0,6 do ok. 0,9. Co ciekawe ów test nie tylko diagnozuje nasilenie cech osobowości, ale i pozwala określić nasilenia zaburzeń, tak zwanych czynnościowych, czyli inaczej mówiąc zakres przeżywania, zakres zachowania, czy zakres somatyzacji [5].

**Wyniki.** Przed rozpoczęciem i po zakończeniu psychoterapii poproszono uczestników programu by wypełnili autorski Kwestionariusz Alienacji – Ojciec, Matka oraz Kwestionariusze KON-2006. Wynik poniżej w tabeli 1, 2.

Tabela 1.

| Lp.                 | Pytania – podmiot alienujący<br>1-6 | Pytania – stopień alienacji<br>7-14 | Pytania – zachowanie faworyzowanego (alienującego) rodzica<br>15-20 | Pytania – zachowanie dziecka<br>21-26 |
|---------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|---|---------------------------------------|
| Przed psychoterapią |                                     |                                     |   |                                       |
| KAO                 | M: 32%                              | Ł: 49%<br>U: 21%<br>S: 30%          | Aprp: 18%<br>Pwp: 39%<br>O: 43%                                     | OiUR: 56%<br>P: 27%<br>W: 17%         |
| KAM                 | K: 68%                              | Ł: 17%<br>U: 43%<br>S: 40%          | Aprp: 23%<br>Pwp: 25%<br>O: 52%                                     | OiUR: 67%<br>P: 11%<br>W: 22%         |
| Po psychoterapii    |                                     |                                     |   |                                       |
| KAO                 | 11%                                 | Ł: 7%<br>U: 2%<br>S: 0%             | Aprp: 2%<br>Pwp: 7%<br>O: 2%  | OiUR: 2%<br>P: 6%<br>W: 2%            |
| KAM                 | 9%                                  | Ł: 0%<br>U: 6%<br>S: 9%             | Aprp: 3%<br>Pwp: 4%<br>O: 9%  | OiUR: 3%<br>P: 5%<br>W: 10%           |

KAO – Kwestionariusz Alienacji – Ojciec, KAM – kwestionariusz Alienacji – Matka, Ł – łagodny stopień alienacji, U – umiarkowany stopień alienacji, S – silny stopień alienacji, M – mężczyzna, K – kobieta, Aprp – agresja pod różną postacią, Pwp – przemoc pod różną postacią, O – odosobnienie dziecka, OiUR – odrzucenie i unikanie rodzica, P – pomawianie, W – wycofanie.

Tabela 1. Kwestionariusz Alienacji – Ojciec, Matka przedstawia wartości ilościową naszych pacjentów odnoszących się do czterech wyżej wymienionych elementów:

- a. podmiot alienujący,
- b. stopień alienacji:
  - łagodny
  - umiarkowany,
  - silny.
- c. zachowanie faworyzowanego (alienującego) rodzica,
- d. zachowanie dziecka.

Przedstawiając wyniki niniejszego badania warto zauważyć, iż w kwestionariuszu zwanego przez nas w skrócie KOA – Kwestionariusz Alienacji – Ojciec (32% stosuje alienację) w pytaniach od pierwszego do szóstego oraz siedem-czternaście, przed psychoterapią, wyniki klasowały się następująco:

a. łagodny stopień alienacji stosuje 49% mężczyzn, a zatem przyjmują określone sposób zachowań, postaw. Warto podkreślić, iż wśród właśnie mężczyzn w



przeważającym stopniu występuje łagodny stopień alienacji – 42%, zaś umiarkowany mamy u 21% mężczyzn, zaś silny jedynie u 21%. Natomiast w pytaniach piętnaście – dwadzieścia i dwadzieścia jeden – dwadzieścia sześć agresja pod tak zwaną różną postacią występuje u 18% mężczyzn, przemoc pod różną postacią u 39% badanych, zaś odosobnienie dziecka, aż u 42%. Ostatnia część kwestionariusza dotyczy zachowania dziecka. Badani mężczyźni wskazywali, iż dziecko realizuje określony sposób zachowania: a. odrzucenie rodzica i unikanie – 56 %, pomawianie – 27%, natomiast wycofanie z kontaktu z drugim rodzicem klasowała się na poziomie 17%.

b. umiarkowany stopień alienacji – 21 %. Procentowo wśród mężczyzn występuje

o blisko 50% mniejszy stopień alienacji umiarkowanej niż w przypadku łagodnego. Co ciekawe nasila się forma przemocy pod różną postacią bo aż o 10% większy niż w alienacji łagodnej 28%, zaś przemoc spadła o 2% i wyniosła 37%. Odosobnienie dziecka nie wzrosło w stosunku do alienacji łagodnej wynosiło 42%. Pomawianie wzrosło o 3 punkty procentowe 30%, zaś unikanie wzrosło do 59%.

c. silny stopień alienacji występuje u 21% mężczyzn. Z badań wynika, iż współczynniki procentowe we wszystkich skalach wzrosły o kilkanaście procent. Niebezpiecznie wzrosła agresja 42%, przemoc 39%, pomawianie 72%, odosobnienie 76%.

Natomiast u kobiet wyglądało to zupełnie inaczej. Badacze zastosowali drugi KOM – Kwestionariusz Alienacji – Matka. Tutaj współczynnik procentowy alienacji wyglądał inaczej. Blisko 68% kobiet stosuje alienację rodzicielską pod postacią łagodną 17%, umiarkowaną 43%, zaś silną 40%.

W pierwszym przypadku, to znaczy alienacji łagodnej przemoc pod różną postacią, odosobnienie dziecka, odrzucenie i unikanie rodzica, pomawianie, wycofanie.

a.

- łagodnego stopnia alienacji: 42% (mężczyzn),
- umiarkowany stopień alienacji: 21%

b. S – silny stopień alienacji,

c. M – mężczyzna,

d. K – kobieta,

Badanie ustrukturalizowanym Kwestionariuszem autorskim wskazało, iż zastosowanie technik psychoterapeutycznych znacznie złagodziła element alienacji rodzicielskiej psychoterapii. Warto zauważyć, iż zastosowane techniki: technika konfliktu, technika transgresji, technika samoempatii oraz technika korektywna miały realny wpływ na złagodzenie postawy alienacyjnej, co skutkowało spojrzeniem dziecka na rodzica drugoplanowego. Co ciekawe w wielu przypadkach alienator dochodził do wniosku, iż przyjmując rozwiązania alienacyjne prowadzi własne dziecko do dysfunkcji w postaci: zaniżonej samooceny, autoagresji, zamknięcia się w sobie, agresji, zaburzeń w postaci psycho-fizycznych.

W naszym badaniu wykorzystaliśmy również Kwestionariusz Osobowości Nerwicowej. Zasadniczym celem tego zabiegu było określenie nasilenia stanów lękowych i somatyzacyjnych. Pozwoliło nam to na realizację programu

psychoterapeutycznego w postaci wdrożenia narzędzi i technik pracy psychoterapeutycznych.

Do analizy wyżej efektów działań psychoterapeutycznych wykorzystaliśmy statykę. Przedstawia to tabela 2.

Tabela 2.

**Statystyka opisowa zmierzonych wartości wskaźnika na początku i na końcu psychoterapii X-KON-P1-X-KON-P2 (N-30)**

| Zmienna        | Min. | Maks. | R    | Mediana |
|----------------|------|-------|------|---------|
| X-KON-P1       | 0,2  | 86    | 85,9 | 43,55   |
| X-KON-P2       | 0    | 89,5  | 89,5 | 44,75   |
| Kobiety – 15   |      |       |      |         |
| X-KON-P1       | 3,4  | 82,6  | 79,2 | 43      |
| X-KON-P2       | 0    | 89,5  | 89,5 | 44,75   |
| Mężczyźni – 15 |      |       |      |         |
| X-KON-P1       | 0,2  | 86    | 85,9 | 43,55   |
| X-KON-P2       | 0    | 81    | 81   | 40      |

X-KON-P1-wartość wskaźnika globalnego osobowości nerwicowej – początek psychoterapii

X-KON-P2-wartość wskaźnika globalnego osobowości nerwicowej – koniec psychoterapii.

Min.-wartość minimalna, Maks.-wartość maksymalna, R-rozstęp, Mediana.

Dokonując doboru Kwestionariusza uznaliśmy, że w badaniu koniecznym jest przyjęcie założenia polegającego na zmierzeniu cech osobowości nerwicowej (lękowej) i somatyzacji. Przyjęliśmy również odpowiedni wskaźnik nasilenia cech osobowości nerwicowej (lękowej) i somatyzacji. Ów wskaźnik w naszej grupie klasował się na poziomie:

a. Ogół badanych

od 3,4 do 82,6 przed psychoterapią

od 0 do 89,5 po zakończeniu psychoterapii

b. Kobiety

od 0,1 do 85 przed psychoterapią

od 0 do 89,5 po zakończeniu psychoterapii

c. Mężczyźni

od 0,2 3,4 do 86 przed psychoterapią

od 0 do 81 po zakończeniu psychoterapii.

W tym miejscu warto zauważyć, iż postawę o charakterze nerwicowym, która miała realnie wpływ na stosowanie alienacji rodzicielskiej zaobserwowano u 64% uczestników programu. U 32% zaobserwowano nasilenia somatyzacyjne. Istotny wzrost nasilenia globalnego cech. Wskaźnik tak zwany typowy dla populacji osób zdrowych X-KON < 8 w grupie uczestniczącej w badaniu obserwowano jedynie u 4% na początku i końcu badania. Stąd analizując wyniki badań przed psychoterapią X-KON-P1 i po psychoterapii X-KON-P2 w ogólnym ujęciu zmiennych, które przedstawiają się w następujący sposób:

a. przed psychoterapią

test ch-kwadrat = 813.8234,  $p < 0,001$ .

b. po psychoterapii

test ch-kwadrat = 706.81513,  $p < 0,001$ .

Analiza statystyczna jednoznacznie wskazała, iż przyjęcie metod i technik psychoterapii możliwości w procesie alienacji rodzicielskiej przyniosła istotne zmiany w obrębie nie tylko nasilenia zaburzeń badanych wspomnianym Kwestionariuszem, ale i w znaczny sposób złagodziła postawy alienujące. Przedstawia to tabela nr 3 poniżej.

Tabela 3

### Skuteczność psychoterapii możliwości – ujęcie ogólne

| Ogół 30 (15 par ) | Przed   | Po      |
|-------------------|---------|---------|
|                   | 30 (15) | 28 (14) |
| BiZ z 36          | 0       | 2(1)    |

BiZ – bez istotnych zmian przed i po

Tabela 5

### Skuteczność psychoterapii możliwości – ze względów alienacyjnych w podziale na płeć

| Ogół 30 (15 par) | Kobiety (15)<br>Alienator |     |    | Mężczyźni (15)<br>Alienator |     |    |
|------------------|---------------------------|-----|----|-----------------------------|-----|----|
|                  | Po                        | BiZ | Pg | Po                          | BiZ | Pg |
|                  | 9                         | 1   | 0  | 4                           | 0   | 0  |

Po – poprawa, BiZ – bez istotnych zmian, Pg – pogorszenie

Dokonując badań 15 par pozostających w trwałym konflikcie i przyjmujący postawę alienacji rodzicielskiej warto zauważyć, iż nasilenie zmian postawy rodzica pierwszoplanowego z uwzględnieniem zmiennych, jak: staż, ciąża, zauroczenie z oddziaływaniem psychoterapeutycznym przedstawiało się następująco:

a. Kobiety: znaczna poprawa – 9 kobiet, brak poprawy – 1 kobiety, pogorszenie – 0;

b. Mężczyźni: znaczna popraw – 4, brak poprawy – 0 mężczyzn, pogorszenie – 0.

W celu porównania wskaźnika wyników przed i po psychoterapii oparliśmy się nateście Wilcoxon, czyli tak zwanych znaków rangowych dla pomiarów powiązanych, gdzie wynik przedstawiał się następująco:  $p < 0,05$ .

**Dyskusja.** Zasadniczym celem niniejszych badań było wskazanie, iż psychoterapia możliwości prowadzi do złagodzenia postaw alienacyjnych. Oczywiście można tutaj postawić pytanie czy grupa licząca 15 par była wystarczająca? Odpowiadając pragniemy wskazać, iż w badaniu wykorzystaliśmy wszelkie możliwości związane z pozyskaniem par do wskazanego projektu. Badania były pilotażowe więc istnieje możliwość realizacji przyjętych założeń badawczych na większą skalę. Wracając jednak do dyskusji, należy podkreślić, iż psychoterapia możliwości przynosi efekty i to znaczące w postaci zmian alienatorskich. Warto także podkreślić, iż

uczestnicy programu w znacznej większości uzyskali znaczącą poprawę nie tylko na poziomie złagodzenia cech osobowości nerwicowej (78%), somatycznych (69%) , ale i postaw alienujących (blisko 98% co do postaw alienatorskich). W przyjętych sesjach psychoterapeutycznych wykorzystano szereg technik i metod dzięki temu możemy jednoznacznie wskazać, iż czynny udział osób uczestniczących w projekcie miał znaczący wpływ na zaistniałą zmianę. Nasilenia objawów nerwicowych oraz somatycznych mierzonych KON. Stwierdzono je u kobiet 63% i 44 %, zaś zaburzenia somatyzacyjne u 72% mężczyzn i 42 % kobiet.

Istotnym elementem metaanalizy jest zwrócenie uwagi na samą grupę badanych osób, mianowicie wszyscy uczestniczący w badaniach byli w trakcie rozwodu, część z nich korzystała z poradnictwa psychiatryczno-psychologicznego (12%). Nadto zdecydowana większość bo aż 99% kobiet posiadała wykształcenie wyższe, zaś mężczyźni w 98%. Skutkowało to niestety oporem w zaangażowanie się w psychoterapię, konflikt był w centrum uwagi wyżej wskazanych osób. W tym miejscu należy również podkreślić, iż stosowano oddziaływanie terapeutyczne z identycznym nasileniem pomimo wstępnego oporu par. Kończąc niniejszą dyskusję nie można pominąć, iż uzyskane rezultaty są między innymi zgodne z wnioskami opartymi na metaanalizie przeprowadzonej choćby w badaniach nad skutecznością psychoterapii poznawczo-behawioralnej, czy neo-psychoanalizie (Bartoszewski, 2017). Badania, które podjęliśmy pozwalają nam stwierdzić, iż nasilenie konfliktu i stosowanie, czy raczej przyjmowanie postawy alienacyjnej wynika nie tylko z osobowości, ale i decyzji o związku. Stąd psychoterapia możliwości wpisuje się w poszukiwanie skutecznego rozwiązania postaw alienacyjnych poprzez psychoterapię.

### Bibliografia

1. Aleksandrowicz JW., Klasa K, Sobański JA, Stolarska D. (*Kwestionariusz osobowości nerwicowej KON-2006*. Kraków: Komitet Redakcyjno-Wydawniczy PTP. 2006.
2. Aleksandrowicz JW., Hamuda G. Kwestionariusze objawowe w diagnozie i badaniach epidemiologicznych zaburzeń nerwicowych. *Psychiatr. 1994. Pol*, 6, S.667–676.
3. Aleksandrowicz JW., Bierzyński K., Martyniak J., Trzcieniecka A., Zgud J. Skuteczność niektórych form i metod psychoterapii nerwic. *Psychoterapia*, 1986. 58, S.6–16.
4. Bakiera J. Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana. Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej. *Roczniki socjologii rodziny XVII*, UAM, 2006. S.101-115.
5. Bartoszewski J. Psychoterapia możliwości. Teoria i praktyka. Wydawnictwo PWSZ Konin. Konin, 2018.
6. Bartoszewski J.. Psychoterapia możliwości: 12 kroków „praca ze sprawcą przemocy domowej. cz. I - V, *Wspólne tematy*. 2/2016, 3/2016, 4/2016, 5/2016, 6/2016.
7. Bartoszewski, J. Psychotherapy of possibilities: work with victims of domestic violence. *Abstracts of The 58th international scientific conference of Daugavpils University*. 2016.

8. Bartoszewski J. „Co byś chciał, gdybyś tylko mógł”. Psychoterapia możliwości. W: *Wybrane problemy i wyzwania społeczne. Filozofia – psychologia – socjologia – demografia – ekonomia społeczna*. Bartoszewski, J., red. Wyd. Konin. 2015. S. 19-32.
9. Bartoszewski J. Psychotherapy of possibilities: the basic components of the system theoretical and practical approach. *European Journal of Social and Human Sciences*, 2015. Vol (6) Is.2.
10. Bartoszewski, J. (2015). Psychotherapy of possibilities: the importance of being-with, Спецфика профессиональной деятельности социальных работников, Новгород, 2015.
11. Bartoszewski J. Psychoterapia możliwości: teoria i praktyka. W: Bartoszewski, J., Lisiecka, J., Swędrak, J., red. *Zadania współczesnej humanistyki. Człowiek i nauka*. Kraków: Wyd. WSHE; 2012. S. 363-378.
12. Bergin A.E., Lambert M.J. Ocena wyników terapii [w:] Garfield S.L., Bergin A.E., *Psychoterapia i zmiana zachowania. Analiza empiryczna*. Warszawa. 1990. IPN. Cahil.
13. Berneta B. An Objective Measure of Splitting in Parental Alienation: The Parental Acceptance–Rejection Questionnaire. *PSYCHIATRY & BEHAVIORAL SCIENCE* 2017. 63(3). S. 776-783.
14. Breczko A. O potrzebie redefinicji pojęć ‘małżeństwo’ i ‘rodzina’ we współczesnym pluralistycznym świecie. Rozważania w kontekście związków partnerskich. *Miscellanea Historico-Juridica*. 2014. Tom XIII, z. 2. 335-352.
15. Cudak H. Zaburzenie struktury rodziny jako konsekwencja makrospołecznych uwarunkowań. *Pedagogika Rodziny/Family Pedagogy*. 2012. Nr 2(4). S. 7-17.
16. Gabbard G.O. Psychotherapy of personality disorders. *J. Psychother. Pract. Res.* 2000. 9, S.1–6.
17. Harwas-Napierała B. Znaczenie przemian współczesnej rodziny dla rozwoju człowieka. *Psychologia Rozwojowa*. 2008. Tom 13, nr 3, S.21-27.
18. Kaźmierczak M, Kiełbratowska B, Lewandowska-Walter A, Michałek J, Błażek M. (2012). Charakter więzi rodzinnych oraz uwarunkowania ich kształtowania się w sytuacji okołoporodowej. *Psychologia Rozwojowa*, 2012. Tom 17, nr 2, S. 23-39.
19. Koerner K, Linehan M.M. (2000) Research on dialectical behaviour therapy for patients with borderline personality disorder. *Psychiatr. Clin. North Am.* 2000. 23, S.151–167.
20. Lambert MJ. red. *Bergin and Garfield’s handbook of psychotherapy and behavior change*. 4th ed. New York: Wiley. 2004.
21. Monti P.M., Abrams D.B., Kadden R.M., Cooney N.L. *Psychologiczna terapia uzależnienia od alkoholu*. Warszawa: IPZiT. 1994.
22. Paley J., Hardy G. What do patients find helpful in psychotherapy. Implications for the therapeutic relationship in mental health. *J. Psychiatr. Ment. Health Nurs.* 2013. 20(9), S.782–791.
23. Płeczkan K. (2012). Społeczne role w strukturze współczesnej rodziny. *Pedagogika Rodziny*. 2012. 2/1. S.136-149.



24. Rohner R. P. Handbook for the study of parental acceptance and rejection (3rd ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications. 1990.
25. Rohner R. P., Rohner E. C. (1980). Worldwide tests of parental acceptance-rejection theory. Behavioral Science Research, 1980.1, S.1-21.
26. Rohner R. P., Veneziano R. A.. The importance of father love: History and contemporary evidence. Review of General Psychology, 2001.5, S.382-405.
27. Rohner R. P., Britner P. A. Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. Cross-Cultural Research, 2002. 36, S.16-47.
28. Rohner R. P., Brothers S. Perceived parental rejection, psychological maladjustment, and borderline personality disorder. Journal of Emotional Abuse, 1999. 4, S. 81-95.
29. Rohner R.P., Khaleque A., Riaz M. N., Khan U., Sadeque S., Laukkala H. Agreement between children's and mothers' perceptions of maternal acceptance and rejection: A comparative study of Finland and Pakistan. Ethos, 2005. 33, S.299-334.
30. Rode D. *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 2010.
31. Starnawski W. Ojcostwo zagubione. *Kwartalnik naukowy FIDES ET RATIO*. 2013. 1(13). S.186-193.
32. Śledzianowski J. *Zranione ojcostwo*. Kielce: Kuria Diecezjalna w Kielcach. 1999.
33. Sližik M., Michalov L. Load diagnostics and the use of hyperoxia as a way To accelerate recovery in karate and judo performance. České Budějovice. 2014a.
34. Sližik M., Michalov L. Compariso on of response paramters of the organism to the load in sports karate disciplines in kata and kumite, Slovak Journal of Sport Science 1 (2016) 1. S. 2-8.
35. Tillet R. Psychotherapy assessment and treatment selection. *British Journal of Psychiatry*.1996. nr 1 (168).
36. Włodawiec B. *Ewaluacja Programu Rozwoju Osobistego. Raport z badań*. Warszawa: IPZ. 1998.

УДК 159.922.8:316.624

**Богдан В.М.**

### **Проблема шкільного булінгу серед підлітків**

**Анотація.** Проблема шкільного булінгу є актуальною, тому досить часто підіймається у вітчизняній літературі. У статті розглядаються проблеми та особливості шкільного цькування, а саме в підлітковому віці. Розглядаються причини агресії серед підлітків. Описано вивчення підліткового булінгу. Аналізуються характерні риси об'єктів та суб'єктів та інших учасників булінгу, висвітлюється класифікація суб'єктів булінга в організації. Розкривається соціальна структура булінгу і дається психологічна характеристика його учасників. Проблематизується тема соціального контексту, який породжує

травлю. Досліджено проблему булінгу більш глибоко. Дослідження було спрямоване на виявлення виду булінгу та вивчення особливостей булінгу серед підлітків. У ході дослідження були зроблені висновки, і виявилось, що в підлітковому віці психологічний булінг більш поширений ніж, фізичний.

**Ключові слова:** булінг, шкільний булінг, жертва, булер, спостерігач, підліток.

### **В.М. Богдан. Проблема шкільного булінга в підлітковому віці.**

**Анотація.** Проблема шкільного булінга являється актуальною, тому доволі часто піднімається в вітчизняній літературі. В статті розглядаються проблеми та особливості шкільної травлі, в підлітковому віці. Розглядаються причини агресії серед підлітків. В статті описано вивчення підліткового булінга. Аналізуються характерні риси об'єктів, суб'єктів та інших учасників булінга, обґрунтовується класифікація суб'єктів булінга в організації. Розкривається соціальна структура булінга та дається психологічна характеристика його учасників. Проблематизується тема соціального контексту, породжуючого травлю. Досліджена проблема булінга більш глибоко. Дослідження було спрямоване на виявлення виду булінга та вивчення особливостей булінга серед підлітків. В ході дослідження були зроблені висновки, що в підлітковому віці психологічний булінг більш поширений ніж, фізичний.

**Ключові слова:** булінг, шкільний булінг, жертва, булер, спостерігач, підліток.

### **V.M Bogdan. A problem of school bullying is in teens.**

**Abstract.** The problem of school bullying is relevant, so it often rises in the literature. The article deals with the problems and features of school bullying, namely in adolescence. The causes of aggression among adolescents are considered. The study of teenage bullying is described. The content of the paper describes outstanding characteristics of bullying objects, subjects and other participants. The author proposes her classification of bullying-parties in organization. The theme of the social context generating persecution is problematized. The problem of bullying is investigated more deeply. The study was aimed at identifying the type of bullying and studying the features of bullying among adolescents. The study concluded that psychological bullying is more common than physical bullying in adolescence.

**Key words:** bullying, school bullying, victim, Buller, observer, teenager.

**Постановка проблеми.** З кожним роком проблема шкільного цькування або булінгу стає актуальнішою. Чому з кожним роком жертв булінгу стає більше, невідомо, можливо, на це впливає стрімкий розвиток інтернету та відкритий доступ до будь-яких сайтів в тому числі і сайтів з жорстоким змістом, який може вплинути на психіку дитини, можливо сприяє загальна ситуація в країні, що спонукає людей бути жорстокішими, причин маса. Але проблема існує, і досить глобальна. Вона прокрадається в шкільне життя непомітно, спочатку це невинні

дитячі жарти, але потім вони переростають в цькування особистості, які призводять до жахливих наслідків. Насильство в школі вимагає найпильнішої уваги, оскільки саме ситуація в школі багато в чому впливає на подальший розвиток особистості школярів. Актуальність проблеми доводить статистика, яка показує досить невтішні результати для нашої країни. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), у 2016 році Україна посіла 9 місце із 42 досліджуваних країн за кількістю постраждалих від цькування, четверту сходинку серед країн Європи за рівнем проявів агресії підлітків. На першому місці – Росія, на другому – Албанія, на третьому – Білорусь[2]. В Україні активно вибудовується система протидії цькуванню серед дітей. Благодійні організації такі як: Благодійний фонд «Kiddo», український фонд «Благополуччя дітей», Жіночий Консорціум України, допомагають жертвам булінгу боротися з проблемою. UNICEF та Український інститут дослідження екстремізму досліджують проблему булінгу, полегшуючи боротьбу з ним. У 2019 році набув чинності закон : Закон України від 18.12.2019 року №2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». За цим законом, булер буде притягнутий до відповідальності, у вигляді штрафів. Також закон передбачає обов'язкове проведення в загальноосвітніх закладах консультацій батьків, дітей, вчителів щодо булінгу[11].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблемою булінгу займалися такі вчені, як Д.Олвеус, А. Пікасо і П.Хайнеманн, вони вважаються основоположниками дослідження цієї проблеми. Крім того, проблему булінгу вивчали і британські дослідники В. Бесаг і Д. Лейн. Французький вчений К. Дьюкс перший висвітлив проблему шкільного цькування[14]. П.Хайнеманн описав схему за якою відбувається дія булінгу. Він вважав, що нова дитина в групі, порушує рівновагу, і тому її знищують[13]. В.Р.Петросянц, розробила анкету виявлення булінгу в школі[9]. В роботах М.М.Кравцової значну увагу приділено вивченню типів дітей, які беруть участь в булінгу[4].

Опитування ВООЗ показало, що випадків цькування серед 11-річних більше, ніж серед 15-річних. Та в Українському інституті дослідження екстремізму вважають, що в старшому віці розповсюдженим стає психологічне насильство[2].

**Метою** статті є дослідити особливості підліткового булінгу.

**Виклад основного матеріалу.** Булінг – це так званий горизонтальний моббінг, коли психологічний терор походить від колег та однолітків[10]. Булінг – проблема світового масштабу. Він присутній в усі часи, в усіх країнах. Саме завдяки роботам Д. Олвеуса, Е. Роланда в 1978 р поняття «булінг» було введено в науковий обіг[15].

У 1974-1988 рр. детально висвітлював феномен булінгу британський дослідник Д. А. Лейн, який зробив акцент на структуру цього процесу і фактори, що сприяють його прояву. В одній із своїх робіт автор дав визначення, яке стало класичним: « булінг - це тривале фізичне або психічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в даній

ситуації»[7,с.68].У своїх роботах, присвячених причинам булінгу, шкільного хуліганства та шкільним прогулам, Лейн відводив важливу роль таким факторам, як сім'я, індивідуальні особливості і мікроклімат школи[7].

Причини шкільного цькування можуть бути різними.А.Адлер вважав, що одною з причин булінгу є мета підлітка, самоствердитись та позбутися комплексу неповноцінності[1]. Основними причинами шкільного булінгу є: з боку жертви - зовнішність, діалект, занижена або завищена самооцінка, страх і тривожність, надмірна чутливість, успішність, явно виражені фізичні захворювання, нав'язування всім своєї ідеї, порушення правил і кордонів інших; з боку булера - привернення уваги, помста, боротьба за владу, відновлення справедливості, заздрість, усунення суперника, самоствердження, відчуття ворожості.

У своїй статті «Булінг як різновид насильства. Шкільний булінг» О.М.Ожійова найбільш влучно описує різновиди булінгу[8].

#### 1. Фізичний булінг.

Найбільш поширений серед хлопчиків. Вважається найжорстокішою формою булінгу, коли жертву б'ють, штовхають, ставлять підніжки, а також б'ють нанесені різними предметами, тощо. Але і трапляються випадки серед дівчат, в 2017 році всю Україну сколихнула новина про «чернігівську банду школярок», яким виповнилось лише 14 років, вони побили дівчину, і їх дії призвели до того, що вона лежала в лікарні, і як потім виявилось це не перша їх жертва. На жаль, таких випадків, дуже багато.

#### 2. Психологічний булінг.

Це цькування, пов'язане з дією на психіку, за допомогою вербальних образ, насмішок, залякувань, переслідувань, які надають емоційний тиск на жертву.

3.Кібербулінг - приниження жертв за допомогою цифрових технологій. Яскравим проявом кібербулінгу є інтернет-гра «Синій кит» або «Червона сова» так звані «куратори» впливали на дитячу психіку через соціальні мережі, давали їм завдання, різного характеру, і останнім було самогубство. Ось так через погрози, вбити всю сім'ю та крихку дитячу психіку, скільки дітей забрали в себе життя.

Булінг присутній в усіх сферах діяльності, тому нині досить велика кількість форм цькування. У булінгу присутня певна структура, вона складається з трьох компонентів: булер, жертва і глядачі.Булерами як правило виступають діти, що мають риси характеру нарциса. Основна особливість нарциса - прагнення до влади, самоствердження за рахунок інших[3].Як правило,булери грають на публіку, їм потрібні свідки. Д.Ольвеус виділив деякі типові риси булера, вони можуть проявлятися і у дітей, які не є ініціаторами булінгу в класі,але вони будуть не так виражені, як у самих булерів[6].

Психологи виділяють такі типові риси булера:такі діти впевнені, що якщо вони підпорядкують собі всіх однокласників, їм буде легше домогтися бажаного: хочуть бути в центрі уваги; вважають себе вище жертви;якщо ці діти не є лідерами класу, то прагнуть стати ними[5].

У шкільному булінгу найчастіше бере участь ціла група дітей. Спостерігачі, це основна маса шкільного булінг в класі. Їх може переслідувати почуття провини

через те, що не відстоюють чужі інтереси, що не заступаються за дітей, яких принижують, через те, що вони підтримують кривдника. Але почуття провини у них присутнє не довго, поступово, дітистають цинічними і безжальними до жертв.

Спостерігачами найчастіше є діти, які бояться бути на місці жертви; які не бажають виділятися з натовпу однокласників; діти, які раніше піддавалися насильству, бажають відігратися засвоїпониження.

Типових жертв шкільного терору немає. Жертва може бути як випадково обраною серед однокласників, так і сама передчуваючи можливість стати жертвою булінгу, стає його ініціатором. Будь яка дитина може бути білою вороною. Жертвами шкільного цькування, не завжди, але часто стають, діти дуже чутливі, які не здатні відстояти свою позицію. Ці діти не в змозі настояти на своєму, не можуть показати впевненість в собі, в своїх можливостях.

Для здійснення емпіричного дослідження нами було обрано метод анкетування. А саме анкета “Smob” німецького вченого Хорста Каспера[12].

В анкетуванні взяли участь учні 7 – 11 класів Першотравенської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів. Загальна кількість опитуваних склала 35 дітей, з них 16 дівчат, та 19 хлопців.

Питання цієї анкети описують дії булінгу, які підлітки можуть відчувати по відношенню до себе з боку інших людей, дають відповіді на те, з чийої сторони підліток відчуває булінг, скільки людей бере участь в цькуванні та відповідають на питання чи є у підлітка можливість звернутися до кого-небудь за допомогою. Результати емпіричного дослідження презентовано у табл. 1

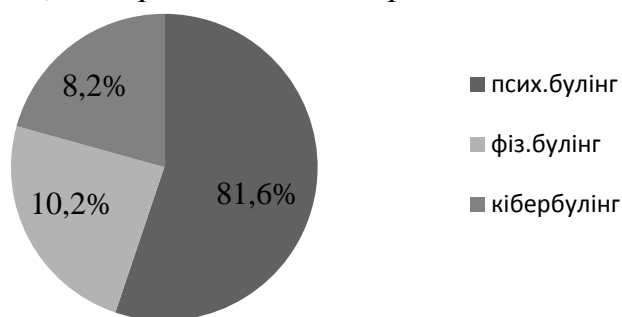
Табл.1

### Результати опитування (за анкетною Smob)

| Статистика                       | Хлопчики | Дівчата | Усього |
|----------------------------------|----------|---------|--------|
| Кільк. опитаних                  | 19       | 16      | 35     |
| Дії булінгу                      | 81       | 75      | 156    |
| Випадки булінгу І                | 3        | 1       | 4      |
| Випадк. булінгу ІІ               | 13       | 8       | 21     |
| Загальна кількість жертв булінгу | 16       | 9       | 25     |
| Булінг І у %                     | 0,16 %   | 0,06%   | 0,11%  |
| Булінг ІІ у %                    | 0,7%     | 0,5%    | 0,6%   |
| Кількість жертв булінгу у %      | 0,8%     | 0,5%    | 0,7%   |

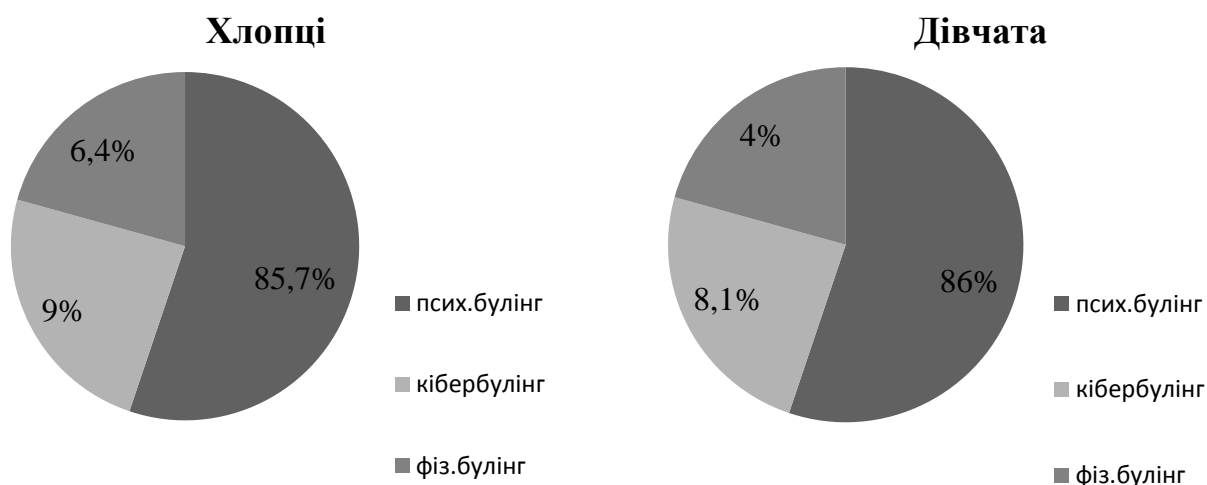


Із результатів емпіричного дослідження було виявлено, що до дій булінгу, хлопчики відмітили –81 дію, а дівчата – 75. Анкетування дало змогу виявити вид булінгу I чи II. Булінг I виду і є безпосереднім булінгом. Тобто це випадки цькування по відношенню до дітей, що почались більш ніж півроку тому і повторюються не менш ніж один раз на тиждень. Серед хлопчиків – 0,16% (3 ос.), серед дівчат – 0,06%(1 ос.). Випадки II виду, як правило, здійснюються мінімум один раз в тиждень і тривають менше півроку; або тривають більше півроку, але відбуваються рідше, ніж раз на тиждень; або відбуваються рідше, ніж один раз на тиждень і тривають менше півроку. Отже, серед хлопчиків випадків II виду булінгу – 0,7%(13 ос.), серед дівчат – 0,5%(8 ос.). Загальна кількість жертв булінгу, тобто це жертви I та II виду становить: серед хлопчиків 0,8% (16 ос.), серед дівчат – 0,5% (9 ос.). Проаналізувавши загальну кількість дій булінгу, щоб з'ясувати, який саме різновид булінгу найпоширеніший серед підлітків дівчат та хлопців, отримали результати, які презентовано на рис.1



**Рис.1. Відсоткове співвідношення результатів опитування виду булінгу.**

Як можемо бачити з діаграми, психологічний терор є найрозповсюдженішою формою булінгу серед підлітків, адже 81,6% опитуваних постраждали саме від нього, 10,2% - від фізичного, а 8,2% - від кібербулінгу. Проаналізувавши окремо дії булінгу дівчат та хлопців отримали результати, які презентовано на рис.2



**Рис.2. Відсоткове співвідношення результатів опитування видів булінгу(хлопці та дівчата).**

Дівчата відмітили 65(86%) психологічного, 6 дій (8,1%) кібербулінгу та 3 дії фізичного насилля, а це 4 %. Хлопці відмічають 67 дій психологічного булінгу, а це 85,7%, 7 дій кібербулінгу – 9% та 5 дій психологічного насилля – 6,4%. Якщо проаналізувати анкети, то як хлопці, так і дівчата у своїх відповідях пропускали блоки, які визначали наявність булінгу: відповідали «ніколи», або взагалі нічого не відповідали. Але в їх анкетах було чітко вказано на конкретний рід проблем. Це можна вважати «прихованим булінгом».

**Висновок.** Отже, результати проведеного дослідження, дозволяють констатувати, що психологічний терор більш поширений серед підлітків ніж фізичний. Булінг – в усіх своїх формах присутній в житті підлітків. У підлітковому віці активно формується самосвідомість та Я-концепція особистості. Діти з 7 по 11 клас найчастіше перестають бути такими, якими вони здавалися раніше. Це загрожує тим, що устрій в їхньому колі може змінюватися, і скіпетр лідерства може перейти в руки підлітків з неблагополучних сімей або важковиховуваних підлітків. А коли вони здобувають авторитет, це в більшості випадках призводить до різного роду цькування та булінгу.

### Список використаної літератури

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 296 с.
2. Булінг. Ситуація в Україні: *Дитячий фонд ООН UNICEF*, 2016. [Електроний ресурс] Режим доступу: <https://www.stopbullying.com.ua/adults/statistics>
3. Козлова, С.А. Анализ причин проявления агрессивности у современных дошкольников. *Современное дошкольное образование*, 2008. № 1. С. 62–64.
4. Кравцова М.М. Дети-изгои: Психологическая работа с проблемой. Москва: Генезис, 2005. 111 с.
5. Кривцова С.В. Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных. Москва: Федеральный Институт развития образования, центр развития психологической службы, 2011. 119 с.
6. Кутузова Д. Проблема травли детей в школе. *Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал* / Ред. С.Б. Малых. – 2004. – №1 декабрь 2004. – С. 42-46
7. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг)//Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240–274
8. Ожйова О.М. Булінг. Шкільний булінг: поняття та основні форми/Ожйова О.М // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» / Редкол.: В.І.Астахова(головн. ред. та ін.) – Харків, НУА. 2009. – С.158-163
9. Петросянц В.Р. Психологические характеристики старшеклассников — участников буллинга в образовательной среде //Эмиссия. Электронный научный журнал. 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа к журн. : URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1479.htm>

10. Токарева Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н.М. Токарева, А.В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, Тов ВВП «Інтерсервіс», 2014 – 312 с.

11. Закон України від 18.12.2019 року №2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» // Відомості Верховної Ради України УРСУ – 1984. – № 51 – ст. 1122.

12. Horst Kasper, Irene Heinzelmann-Arnold. Schülermobbing – tun wir was dagegen! Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe. Klasse 5-13. // AOL-Verlag. – 2010.

13. Huesmann, L.R., & Eron, L.D. Childhood aggression and adult criminality. In J. McCord (Ed.), *Advances in Criminological Theory: Crime facts, fictions and theory* New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers. 1992. (pp. 137-156).

14. Eron, L., Huesmann, R. The cross-national approach to research on aggression: measures and procedures // *Developmental Psychology*. – 1984. – Vol. 20

15. Olweus, D. Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*. 1979. – 86. – 852–875.

УДК 159.922.1:373.3.064.3

**Бондаренко Ю. Р.**

### **Міжгендерні відносини молодших школярів**

**Анотація.** Стаття присвячена вивченню гендерних особливостей і відмінностей поведінки хлопчиків та дівчат. Метою роботи є проведення систематизації та аналізу особливостей поведінки хлопців і дівчат у ситуаціях офіційного і неофіційного міжгендерного спілкування. Завдяки спілкуванню дитина пізнає світ і себе у ньому, здобуває соціальний досвід, розвивається й утверджується як особистість. Найхарактернішою особливістю спілкування є розкриття суб'єктивного світу однієї людини для іншої. Така діяльність має надзвичайно важливе значення для дитини, яка починає відкривати для себе складний і багатоманітний світ. У статті наведено результати соціометричного дослідження, спрямованого на вивчення міжгендерного спілкування молодших школярів.

**Ключові слова:** міжособистісні відносини, спілкування, взаємодія, взаєморозуміння, соціометричний метод опитування, соціограма ставлення.

### **Ю.Р. Бондаренко. Межгендерные отношения младших школьников**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению гендерных особенностей и различий поведения мальчиков и девочек. Целью работы является проведение систематизации и анализа особенностей поведения ребят в ситуациях официального и неофициального межгендерного общения. Благодаря общению ребенок познает мир и себя в нем, приобретает социальный опыт, развивается и утверждается как личность. Наиболее характерной особенностью общения является раскрытие субъективного мира одного человека для другого. Такая

деятельность имеет чрезвычайно важное значение для ребенка, который начинает открывать для себя сложный и разнообразный мир. В статье приведены результаты социометрического исследования, направленного на изучение межгендерного общения младших школьников.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, общение, взаимодействие, взаимопонимание, социометрический метод опроса, социограмма, отношение.

### **Y.R. Bondarenko. Intergenerational relations of junior schoolchildren**

**Summary.** The article is devoted to the study of gender features and differences in the behavior of boys and girls. The goal of the work is to systematize and analyze the behavior of children in situations of official and unofficial intergender communication. Through communication, the child learns the world and himself in it, acquires social experience, develops and establishes himself as a person. The most characteristic feature of communication is the disclosure of the subjective world of one person for another. This activity is extremely important for a child, who begins to discover a complex and diverse world. The article presents the results of a sociometric study aimed at studying the intergenerational communication of junior pupils.

**Keywords:** interpersonal relations, communication, interaction, mutual understanding, sociometric survey method, sociogram, attitude.

**Постановка проблеми.** Висвітлення питань, які розкривають шляхи формування позитивних взаємовідносин дітей, має важливе значення для педагогічної практики, зокрема поліпшення виховного процесу в навчальному закладі.

**Аналіз досліджень:** Міжгендерні взаємини учнів молодшого шкільного віку набувають важливого значення, оскільки у колі однолітків в них розвиваються їх індивідуальні особливості, упевненість у своїх здібностях. Спілкування стає особливою школою соціальних стосунків. Тому проблемами міжособистісних відносин займаються багато вчених і ці проблеми є актуальними й сьогодні. Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, О.О. Леонтьєв зазначають, що в молодшому шкільному віці все більшого значення для розвитку дитини набуває її спілкування з однолітками [9].

У спілкуванні дитини з однолітками не тільки краще здійснюється пізнавальна предметна діяльність, але і формуються найважливіші навички міжособистісного спілкування і моральної поведінки.

Праця Головань Н.О. висвітлює пріоритетну роль спілкування у молодшому шкільному віці як фактора психологічної і соціальної адаптації учня в школі, у колективі тощо[4].

В.Петровський сформулював оригінальну концепцію, що описує динаміку розвитку соціальних груп— теорію діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин. Він розробив стратометричну концепцію колективу, згідно з якою міжособистісні стосунки в колективі утворюють багаторівневу структуру, в основі якої — спільна діяльність, а компонентами є різні страти (шари)[6].

**Мета статті** визначити особливості міжгендерних відносин у дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.**

Міжособистісні стосунки - це взаємозв'язки між окремими людьми (групами людей), які об'єктивно виявляються в характері і способах взаємних впливів людей одне на одного в процесі різних видів спільної діяльності, і зокрема спілкування, та суб'єктивно переживаються і оцінюються ними.

Спілкування- це універсальна потреба людського буття, яка виникає і функціонує в різних формах людських відносин. Це взаємодія двох або більше людей, під час якої виникає психічний контакт, що проявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаєморозумінні, взаємопереживанні[10].

Взаємодія - це процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їх взаємозумовленість і взаємозв'язок між ними. Якщо в процесі взаємодії між людьми виникають суперечності, то це призводить до необхідності пошуку шляхів і засобів їх розв'язання. Це стимулює формування здатності людини до саморозвитку, самовдосконалення та встановлення нових взаємин між окремими групами людей і соціальних взаємовідносин в цілому. Позитивний аспект взаємодії в процесі становлення і розвитку взаємин між людьми передбачає необхідність взаєморозуміння між ними. Взаєморозуміння - це спосіб налагодження відносин між окремими людьми, соціальними групами. Взаєморозуміння є найважливішим показником успішності соціально- психологічного спілкування[2].

З початком навчання в школі суттєво розширюється коло спілкування дитини з ровесниками. Першокласники спочатку залучаються в формальне спілкування переважно в процесі виконання навчальних завдань або під впливом зовнішніх обставин.

Неформальні взаємини між дітьми в класі складаються в основному за сприяння вчителя, який виділяє деяких учнів у класі як зразок для інших в навчанні і поведінці та одночасно звертає увагу й на хиби в поведінці деяких учнів. Тому більшість першокласників відтворює в своєму ставленні до однолітків ставлення вчителя. Надалі критеріями популярності молодших школярів серед ровесників стає рівень успішності та особистісні якості. Внаслідок досвіду взаємодії молодших школярів у класі у них починає формуватися громадська думка щодо однокласників, з'являються спроби оцінити якості та вчинки ровесників.

Клас з аморфного утворення трансформується у стійку соціальну групу, де спостерігається диференціація молодших школярів за певними статусами.

О.В Скрипченко говорить, що почуття соціальної самотності дитини в класному колективі часто призводить до негативного ставлення до ровесників, учіння і самого себе[7].

Учені зазначають, що з семи років починається період другого статевого ролівого «примірювання» (В. Каган), коли розширюються і поглиблюються статево типізовані переживання і поведінка. Дівчатка і хлопчики

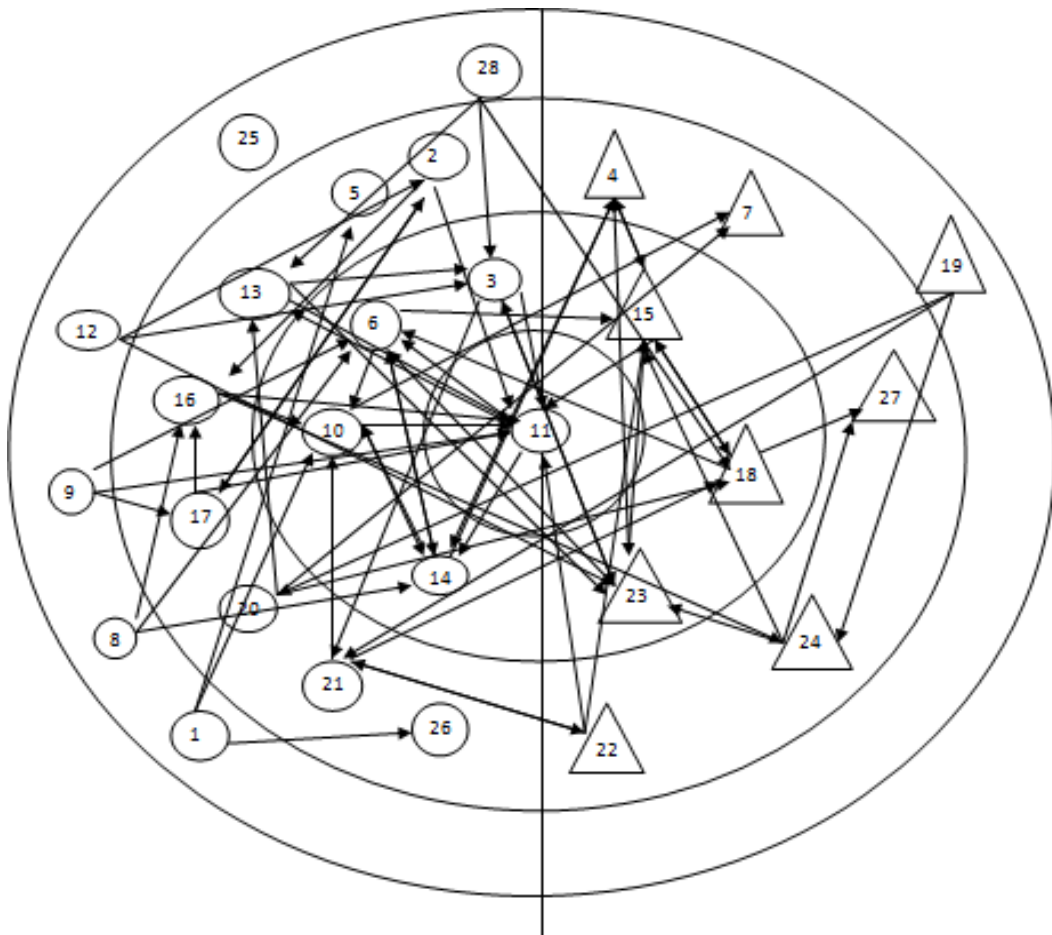


утворюють гомогенні за статтю групи, відносини між якими описуються вченими як «гендерна сегрегація» (Е. Маккобі, В. Мухіна). Діти розбиваються на два протилежні табори – дівчаток і хлопчиків – зі своїми правилами і ритуалами поведінки: зрада «свого» табору засуджується, ставлення до іншого табору набуває форми протистояння. Таке формування двох дитячих субкультур є своєрідним майданчиком для випробування та закріплення гендерних стереотипів, оскільки відбувається формування стереотипізованих, неправильних уявлень, які в подальшому закріплюються і можуть призвести до феномену «набутої безпомічності»[3].

Нами було проведено дослідження міжгендерних взаємин молодших школярів за допомогою методу соціометрії на базі гімназії № 39 м. Кам'янське .

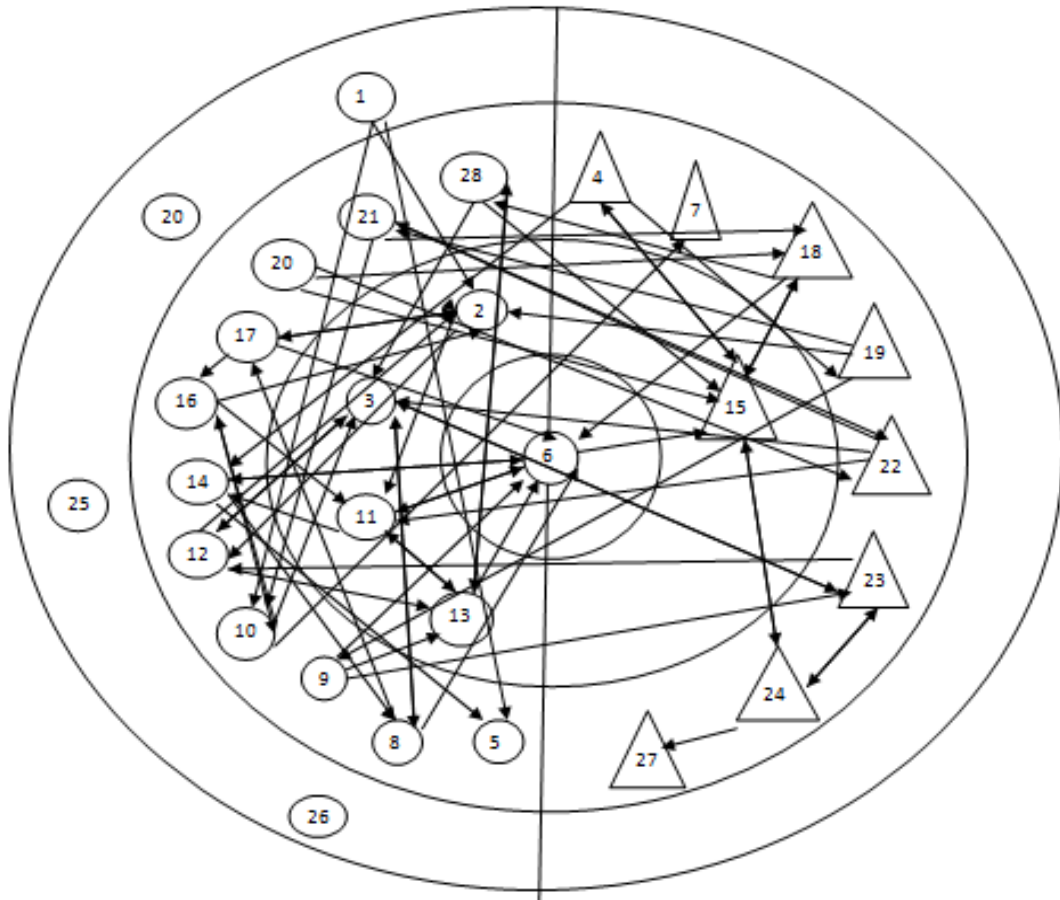
До вибірки увійшло 28 учнів молодшого шкільного віку. З них 19 дівчат і 9 хлопців. У дослідженні учням було запропоновано два питання (за формальним і неформальним критерієм). За формальним-“Якби ти не знав, як виконувати домашнє завдання, то до кого б звернувся?” Неформальним-“Якби ти мав зайві квитки в цирк, кого би ти запросив з собою?”

Учням потрібно було обрати по три однокласника. За отриманими даними були зроблені соціограми, визначався статус кожної дитини, а також відображено систему міжособистісних, й зокрема міжгендерних взаємин у класі, що презентовано на рис.1. та рис.2.



**Рис.1. Соціограма за формальним критерієм.**

Тож, як бачимо з соціограми, що на рис.1, за формальним критерієм між учнями досліджуваного класу, в цілому, 74 вибори, з них 21 вибір – вибори між хлопчиками та дівчатами.



**Рис.2.Соціограма за неформальним критерієм.**

Тож, бачимо з соціограми, що на рис.2, за неформальним критерієм між учнями досліджуваного класу, в цілому, 69 виборів, з них 20 – вибори між хлопчиками та дівчатами .

Таким чином, з соціограм видно, що хлопці та дівчата активно спілкуються між собою на рівні ділових взаємин та на основі симпатії/антипатії, дружби/неприятності тощо. Це свідчить про те, що у класі панує досить активна міжгендерна взаємодія.

**Висновки.** Виходячи зі сказаного вище, можна визначити міжгендерні взаємини як психологічний феномен, що неминуче виникає в процесі спілкування і стосується всіх сфер людського суспільства. Міжособистісні стосунки і життєдіяльність мають каузальний, тобто взаємозумовлений характер. Дружні доброзичливі стосунки в шкільному класі допомагають ефективніше справлятися з завданнями навчально-виховного процесу.

В результаті проведення емпіричного дослідження, ми з'ясували, що більшість молодших школярів, що увійшли до нашої вибірки, активно спілкуються між собою на різні теми, як у формальних, так і неформальних відносинах.

### Список використаної літератури

1. Боришевський М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості/М.Й.Боришевський. – К.: Генеза, 2004. – 180 с.
2. Варій М.Й. Загальна психологія.: підр. [для студ.вищ.навч.закл.]/М.Й.Варій- [3-тє вид]. -К.: Центр учбової літератури, 2009.-1007с.
3. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
4. Головань Н.О. Особливості спілкування і відособлення у першокласників // Психологія: Респ. наук. метод. зб., Вип. 37/Н.О.Головань.-К.,1991.- С.61-68.
5. Кравець В. П. Психолого-педагогічні основи спілкування школярів/В.П.Кравець. – Тернопіль: ПП “Рута”, 1997. – 238 с.
6. Петровський А.В. Особистість. Діяльність. Колектив./А.В.Петровський. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
7. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.— К.: Просвіта, 2001.— 416 с.
8. Словник психологічних термінів. Національний фармацевтичний університет.[Електронний ресурс]: <http://nuph.edu.ua/slovník-psihologichnih-terminiv/>
9. Ушакова І.М. Курс лекцій з психології розвитку. [Електронний ресурс]:<http://univer.nuczu.edu.ua/e-books/006/pb.htm>
10. Філоненко М.М. Психологія спілкування. Короткий термінологічний словник. Westudents підручники для студентів.[Електронний ресурс]: <https://westudents.com.ua/glavy/80827-korotkiy-termnologchniy-slovník.html>
11. Халік О. О. Виробнича педагогічна практика у закладах середньої освіти студентів 5 курсу / Олена Олександрівна Халік / Практика в педагогічному ВНЗ: завдання з психології. Навчально-методичний посібник – Кривий Ріг, 2015. – С. 85-118.

УДК 159.922.8:316.362.31

Гапочка Я. О.

#### Гендерні якості чоловіків в уявленні дівчат юнацького віку з неповних батьківських сімей.

**Анатоція.** В статті представлені результати експериментального дослідження гендерних особливостей чоловіків, якими їх бачать дівчата періоду зрілої юності, котрі зростали і виховувались в неповних батьківських (материнських) сім'ях. Проаналізовано специфіку ставлення до чоловіків у дівчат з неповної родини. Акцентовано увагу на розподілі маскулінних, фемінних та андрогінних якостей чоловіків в уявленнях респондентів із неповних та повних сімей. Аналіз результатів дослідження дав можливість частково наблизитись до причин формування уявлень про сукупність властивостей та особливостей, що

об'єктивно притаманні чоловікам з огляду дівчат які виховувались в сім'ях без батька.

**Ключові слова:** неповна батьківська сім'я, зрілий юнацький вік, гендер, гендерні якості (маскуліність, фемінінність, андрогінність).

**Я.А.Гапочка. Гендерные качества мужчин в представлении девушек юношеского возраста из неполных родительских семей.**

**Анатоция.** В статье представлены результаты экспериментального исследования гендерных особенностей мужчин, какими их видят девушки периода зрелой юности, которые росли и воспитывались в неполных родительских (материнских) семьях. Проанализирована специфика отношения к мужчинам у девушек с неполной семьи. Акцентировано внимание на распределении маскулинных, фемининных и андрогинных качеств мужчин в представлениях респондентов из неполных и полных семей. Анализ результатов исследования позволил частично приблизиться к причинам формирования представлений о совокупности свойств и особенностей, которые объективно присущие мужчинам в представлении девушек, которые воспитывались в семьях без отца.

**Ключивые слова:** неполная родительская семья, зрелый юношеский возраст, гендер, гендерные качества (маскулинность, фемининность, андрогинность).

**Y.O.Napocka. Characteristic features of the male gender from the perspective of girls of mature youth from incomplete parent families.**

**Abstract.** The article presents the results of an experimental study of gender characteristics of men, how girls, who grew up and were brought up in incomplete paternal (maternal) families, consider them in the period of mature youth. The specificity of the attitude of girls from an incomplete family towards men is established. Attention is focused on classification of masculine, feminine and androgynous qualities of men in the views of respondents from incomplete and complete families. Analysis of the results of the study enabled to partially approach to the reasons for the formation of ideas about the amount of properties and characteristics objectively typical for men in their views on girls who were brought up in families without a father.

**Key words:** incomplete family, mature youth age, gender, gender qualities (masculinity, femininity, androgyny).

**Постановка проблеми.** Посилення економічної й політичної кризи, подальше розшарування суспільства продовжує створювати умови для порушення первинного та основного осередку суспільства – сім'ї. У внутрішньо-сімейному спілкуванні частішають кризи, зростає незадоволеність шлюбом, змінюється стиль взаємодії між батьками і дітьми. Дані аспекти впливають на сталість шлюбу. В умовах сучасної дійсності неповна сім'я в більшості випадків складається із матері та дитини (або кількох дітей), тобто є по суті материнською. Виховання дітей у такій сім'ї має ряд особливостей, які безпосередньо впливають

на характер психологічного та особистісного розвитку дитини, зокрема дівчинки [4]. Ідея, сформульована Л.С. Виготським, про соціальну ситуацію розвитку як «вихідний момент» для всіх динамічних змін, що відбуваються у розвитку особистості, залишається актуальною у даний час. Взаємодія зі «значущими іншими» і, перш за все, з батьками, а також інтеріоризація процесів спілкування є найважливішими факторами розвитку особистості. Починаючи з раннього дитинства, закладаються стереотипи чуттєво-емоційного сприйняття близьких людей. Через своє чуттєво-емоційне ставлення до батька закладається готовність сприйняття чоловіка, зокрема, як майбутнього чоловіка [1]. З цього боку, безумовно, відсутність у дівчини батька накладає певні труднощі на спілкування з протилежною статтю, можливості давати адекватні та принципові оцінки, призводить до порушення загального образу чоловіків (від знецінення до ідеалізації) [2 с. 167].

Становлення особистості у сфері інтимно-особистісних взаємин особливо інтенсивно відбувається в зрілому юнацькому віці - 18-20 років (праці Е. Еріксона, Е. Шпрангера, І. Кона), який знаменує перехід до самостійного життя, інтенсивний розвиток самосвідомості, визначення моральних цінностей і реалізації життєвих планів, зокрема пошуку партнера, який повинен відповідати сформованим з дитинства уявленням та бажаним вимогам мужності та жіночності. У дівчат юнацького віку, за рахунок браку індивідуального досвіду відносин з чоловіками, мати й батько є вихідними зразками чоловічої та жіночої поведінки в міжособистісному спілкуванні. З досліджень А. Адлера, Е. Берна, Р. В. Овчарової, Н. Пезешкіана, З. Фрейда випливає, що суб'єктивні образи батьків чинять найбільший вплив на установки щодо шлюбу, розподіл сімейних обов'язків, сприйняття особистістю себе та інших, на формування тих чи інших рис характеру, а також уявлень про те, яким повин бути партнер і якими якостями, зокрема гендерними, він повинен володіти. Під гендерними якостями ми розуміємо маскуліність/фемініність як сукупність поведінкових і психічних рис, властивостей та особливостей, що об'єктивно притаманні чоловікам/жінкам на відміну від жінок/чоловіків та андрогінним як поєднання традиційно жіночих, так і традиційно чоловічих якостей [9].

Таким чином, актуальність цієї проблеми аргументується тим, що вона, при всій її важливості, залишається практично не вивченою в тому, що стосується питання впливу виховання дівчат у неповній батьківській сім'ї на формування їх ставлення до осіб протилежної статі, і тим самим, на їхні майбутні взаємини із чоловіком. З іншого боку, вивчення цієї проблеми дозволяє наблизитися до більш повного розуміння проблем, що виникають у стосунках між жінкою та чоловіком – як у сім'ї, так і за її межами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних дослідженнях спостерігається прагнення виявити особливості уявлень про сім'ю та еталони майбутнього чоловіка у різні вікові періоди (М.В. Захарова, В.Є. Каган, Н.В. Ляхович, І.Г. Станіславська, Н.Ф. Федотова, О.В. Шишкіна). Проблему розвитку статевої ідентичності вивчали: Ю.Е. Альошина, В.О. Васютинський, А.С. Волович, Т.С. Гурлева, І.В. Романова, В.Г. Романової Т.Л. Бессонова, М.Й.



Боришевський, О.Л. Кононко, Г.С. Костюк, О.Г. Сухоленова. Питання розвитку психологічної статі відображені у працях В.В. Авраменкової, Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді, А.А. Палія, Т.І. Юферової.

Найбільш дотичними до нашого дослідження можуть стати наукові пошуки К.Р. Маннапової, яка підкреслює, що у дітей із неповних батьківських сімей частіше виникають нервові та психічні розлади та порушення поведінки, спостерігається безліч труднощів психологічного характеру, серед яких, окрім невпевненості та тривожності, є ще й порушення статевої ролі самоідентифікації [6]. Погляди і висновки інших авторів, зокрема за даними О.О. Смірної і В.С. Собкіна про те, що дітям з неповних сімей бракує упевненості в собі і рішучості в діях; здібності легко встановлювати контакти і тривало підтримувати їх на взаємоприйнятному рівні; гнучкості і невимушеності в стосунках [8].

Результати дослідження Н.С.Пелих, Н.І.Левус присвячені вивченню особливостей впливу неповної сім'ї на формування гендерних характеристик підлітка вказують на те, що адекватність процесу статево-рольової ідентифікації залежить від складу родини, а відмінності в типах сімейного виховання провокують виявлення та укорінення як суто фемінінних, так і суто маскулінінних рис особистості підлітка [7].

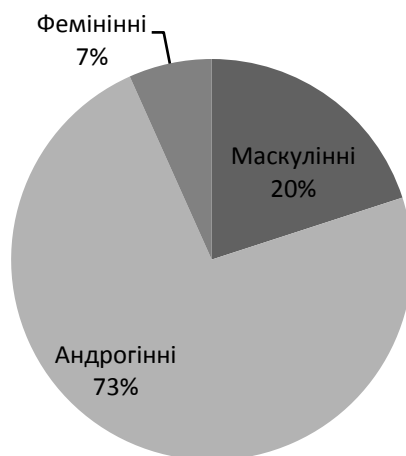
Т.В. Говорун і О.М. Кікінеджи, вивчаючи гендерні ролі як соціальні норми, зазначали, що вони визначають функції, обов'язки чоловіків і жінок у сім'ї та суспільстві, розкривають питання соціального конструювання гендеру у молодіжному середовищі [3]. У дослідженнях Т.В. Андрєєвої [2], С.В. Ковальнової [5] підкреслено важливість формування адекватних шлюбно-сімейних уявлень юнаків та дівчат в парадигмі сімейного виховання.

**Мета статті.** Емпірично дослідити відмінності в уявленнях про гендерні якості чоловіків у дівчат зрілого юнацького віку з повних та неповних батьківських (материнських) сімей.

**Методика та процедура дослідження.** Обраний опитувальник «Маскулінінність-Фемінінінність» С. Бем було застосовано у формі експертного рейтингу. Ми спиралися на думку про те, що узагальнене уявлення про чоловіків, їх якості, риси, особливості поведінки є у кожної дівчини, що було сформовано в результаті безпосередньої взаємодії дівчини з чоловіками, в результаті інтеріоризації уявлень про це інших жінок, які оточували чи мали вплив на розвиток особистості наших досліджуваних. На нашу думку, при такому використанні методики у нашому дослідженні ми зможемо виявити уявлення дівчат, які виховувались в неповних батьківських сім'ях, про найбільш типово властиві, з їх точки зору, сучасним чоловікам гендерні якості. Звісно, ми враховуємо, що дівчата, відповідаючи на питання даної методики, можуть проектувати, але ж саме це і буде безпосередньо обумовлювати їх ставлення до чоловіків. У нашому дослідженні взяли участь 30 студенток Криворізького державного педагогічного університету які виховувались в неповних батьківських сім'ях. Вік респондентів, 18-20 років (зріла

юність). Також, у ролі контрольної групи, у дослідженні взяли участь 25 студенток того ж закладу освіти, які виховувалися у повних батьківських сім'ях.

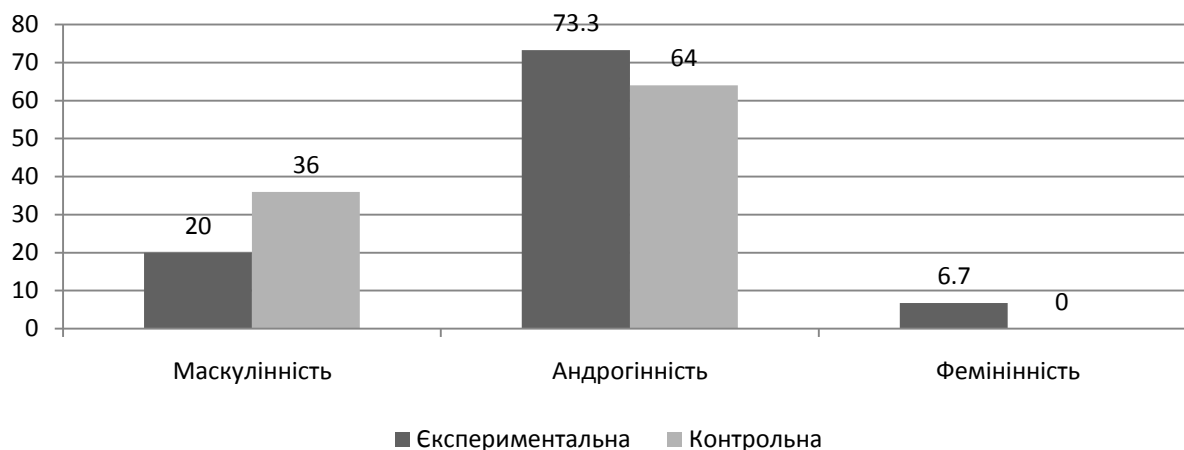
За модифікованою методикою С. Бем були отримані наступні результати: 20% респондентів із експериментальної групи бачать сучасних чоловіків маскулініними, 73,3% - андрогінними, 6,7% - фемінініними (див. Рис. 1).



**Рис. 1. Результати дослідження за модифікованою методикою С.Бем**

Таким чином ми бачимо, що 73,3% респондентів з експериментальної групи бачать сучасних чоловіків андрогінними, тобто такими, що мають як традиційно жіночі, так і традиційно чоловічі якості. Маскулінними, тобто такими, що мають переважно традиційно чоловічі якості, сучасних чоловіків бачать лише 20% опитаних респондентів з експериментальної групи. Фемінініними ж сучасних чоловіків бачать 6,7%. Все це говорить, що молоді жінки, що виховувалися у неповних сім'ях здебільшого бачать сучасних чоловіків як не маскулініних, а скоріше андрогінних, або навіть фемінініних.

Такий результат може бути наслідком як суто культурних перетворень, що відбуваються в сучасному суспільстві, так і того, що дівчата, які виховувалися в неповних сім'ях, схильні до зниження маскулініності «сучасних чоловіків». Для перевірки ми порівняли результати експериментальної та контрольної груп.



**Рис. 2. Уявлення про фемінініність та андрогінність сучасних чоловіків у експериментальної та контрольної груп**

У результаті тестування було виявлено, що 36% опитаних з контрольної групи бачать сучасних чоловіків маскулініними, 64% - андрогінними. Результати було порівняно за U-критерієм Манна-Уїтні, результати відмінності між експериментальною та контрольною групами  $U_{\text{емп}}=73$   $U_{\text{кри}}=78$  при  $p=0,05$ , що свідчить про значущу відмінність між цими групами за наведеною змінною. Результати можна представити у вигляді гістограми (див. Рис. 2).

**Висновки.** Таким чином, ми можемо стверджувати, що в експериментальній групі бачать чоловіків більш фемінініними, ніж в контрольній. Це свідчить про вплив виховання у неповній сім'ї на сприйняття та уявлення дівчат юнацького віку щодо чоловіків. Скоріш за все у дівчат, що виховувалися у неповних сім'ях, більші домагання до ролі чоловіків і, як наслідок, – уявлення про те, що чоловіки не відповідають очікуванням і виглядають в очах цих жінок більш фемінініними.

Слід зауважити, що отримані результати не виключають всіх сторін означеної проблеми. Подальші наукові пошуки можуть бути направлені на дослідження рольових очікувань та бачень розподілення сімейних ролей в уявленнях дівчат, які виховувалися в неповних батьківських сім'ях.

### Список використаної літератури

1. Алешина, Ю.Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман // Вестник Моск. Унта. М. : 1985. - Сер. 14. Психология. - №4. - С. 10-20.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высш. шк. / Г. М. Андреева. – М. : Аспект–пресс, 1998. – 373 с.
3. Говорун Т. В. Гендерна психологія / Тамара Василівна Говорун, Оксана Михайлівна Кікінежді. – Київ : Либідь, 2004. – 308 с.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 208 с.
5. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни / С. В. Ковалев. – Москва : Просвещение, 1991. – 143 с.
6. Маннапова К. Р. Неповна сім'я як чинник, що впливає на формування життєздатності підлітків / К. Р.Маннапова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. - 2011. - № 959, вип. 46. - С. 105-108.
7. Пелих Н.С. Особливості статево-рольової соціалізації підлітків з повних та неповних сімей / Н. С. Пелих, Н. І. Левус // Проблеми сучасної психології. - 2013. - Вип. 22. - С. 445-457
8. Смирнова Е.О. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье/ Е.О Смирнова, В.С. Собкин // Вопросы психологии. 1999. № 6. - С. 18-28.
9. Шевченко Н.В. Маскулініність і фемінініність як психологічні компоненти статево-рольової ідентичності особистості/Н.В. Шевченко// Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка

АПН України/ за ред. д-р психол. наук, проф. С. Д. Максименка. - К. : ГНОЗІС, 2009. – Том XI. Частина 1. – с. 595-603.

УДК: 159.99

Глуговська Л.Г.

### **Особливості фрустраційних реакцій юнаків у залежності від стилю міжособистісних відносин**

**Анотація.** У статті висвітлюються погляди на фрустраційні реакції юнаків, які залежать від стилю міжособистісних відносин. Фрустрацію кожна людина переживає по-різному. Важливо те, що один і той самий фрустратор може викликати у різних юнаків абсолютно різні реакції. Фрустрація представляє собою складний емоційно-мотиваційний стан, що виявляється розладі діяльності та спілкування, що виникає у результаті певних нездоланих труднощів, які виникають на шляху досягнення мети або є перепорою до вирішення завдання, що є характерними для будь-якої людини. В залежності від цього була проведена методика Лірі, яка визначила рівні Актуального-я та Ідеального-я. Було виявлено відмінності між цими критеріями.

**Ключові слова:** фрустрація, фрустраційні реакції, міжособистісні відносини, соціалізація, толерантність.

### **Л.Глуговская. Особенности фрустрационных реакций юношей в зависимости от стиля межличностных отношений.**

**Анотация.** В статье рассмотрены фрустрационные реакции юношей, которые зависят от стиля межличностных отношений. Фрустрацию каждый человек переживает по-разному. Важно то, что один и тот же фрустратор может вызвать у различных юношей совершенно разные реакции. Фрустрация представляет собой сложное эмоционально-мотивационное состояние, проявляющееся в нарушении деятельности и общения, возникающее в результате определенных непреодолимых трудностей, которые возникают на пути достижения цели или являются преградой к решению задачи, характерно для любого человека. В зависимости от этого была проведена методика Лири, которая определила уровни Актуального-я и Идеального-я, которые имели различия.

**Ключивые слова:** фрустрация, фрустрационные реакции, межличностные отношения, социализация, толерантность.

### **L.Glukovskaya. The features of frustration reactions of boys depending on the style of interpersonal relations**

**Abstract.** The article highlights the views on the frustration reactions of young men, which depend on the style of interpersonal relationships. Everyone experiences frustration differently. It is important that the same frustrator can cause different reactions in different young men. Frustration is a complex emotional and motivational state, manifested by the disorder of activity and communication, resulting from certain

insurmountable difficulties that arise in the way of achieving the goal or are an obstacle to the solution of the problem, characteristic of any person. Depending on this, the Leary technique was carried out, which determined the level of the Actual-I and Ideal-I. Differences between these criteria were identified.

**Key words:** frustration, frustration reactions, interpersonal relationships, socialization, tolerance.

**Постановка проблеми.** Юнацький вік є доволі складним періодом життя, що визначений переходом від підліткового віку до дорослості. Саме у цьому віці в силу емоційної нестабільності проявляється особлива схильність до фрустрації, як наслідок, її переживання з різноманітними емоційними реакціями, які доволі часто мають неконструктивне спрямування.

У зв'язку з цим, **метою** нашої статті є вивчення особливостей фрустраційних реакцій юнаків в залежності від стилю міжособистісних відносин.

**Результати теоретичного аналізу.** Проблема фрустраційних станів та реакцій займала достойне місце у дослідженнях провідних психологів минулого сторіччя (Б. Ананьєв, К. Баркер, Ф. Василюк, Т. Дембо, Д. Доллард, К. Левін, М. Левітов, Н. Майер, С. Розенцвейг та ін.). На сучасному етапі розвитку психологічної думки питання пов'язані з фрустраційними станами та їх предикторною структурою отримало нове бачення у працях українських психологів (О. Божок, М. Вовк, Л. Кузнецова, С. Прахова, А. Шамне та ін.)

Більшістю дослідників фрустрація розуміється як психічний стан людини, що викликається об'єктивно непереборними або суб'єктивно так сприймаємими труднощами, які виникають на шляху досягнення мети або є перепорою до вирішення завдання. Фрустрація часто інтерпретується як своєрідний стан переживання певної життєвої невдачі [5].

У ряді досліджень фрустрація характеризується саме як негативний психічний стан. Як відмічає Н. Левітов, фрустрація представляє собою складний емоційно-мотиваційний стан, що виражається у дезорганізації свідомості, діяльності та спілкування, що виникає у результаті тривалого блокування цілеспрямованої поведінки спровокованої суб'єктивно усвідомлюваними чи об'єктивно нездоланими труднощами [4].

Дослідник Ф. Василюк відносить фрустрацію до категорії реакцій на екстремальні життєві ситуації, конфлікти й кризи. Він наголошує на тому, що якщо виникає фрустрація, що виражається у неможливості задоволення цілі, то це означає, що все життя людини знаходиться під загрозою і це є рівноцінним життєвій кризі [2].

Е. Кіршбаум та А. Єремеева визначають наступні фрустратори: пасивні зовнішні (наприклад, фізичні перепони, віддаленість об'єкта потреби); активні зовнішні (заборони, погрози з боку оточення); пасивні внутрішні (свідомі та несвідомі комплекси, нездатність здійснити задумане); активні внутрішні (муки совісті) [3].



Ряд дослідників розрізняють реакції на фрустрацію за окремими критеріями. Зокрема, регресія, проектування, ідентифікація, апатія, пригнічення, компенсація, раціоналізація, переміщення.

Фрустрація різниться не тільки за своїм психологічним змістом або спрямованістю, але і за тривалістю. За своїми характеристиками форми психічного стану можуть бути короткими спалахами агресії або депресії, а можуть бути тривалим або постійним душевним станом [6].

В залежності від рівня толерантності, який буває низький або високий, визначається конструктивність реакції на фрустраційну ситуацію. У випадку, коли цей рівень є занадто низьким – людина реагує на дію фрустратору досить неадекватною поведінкою. Можна звернути увагу на те, що фрустраційна реакція виникає тільки в тому випадку коли почуття невдоволення досягає такого ступеню виразу, який впливає на рівень толерантності.

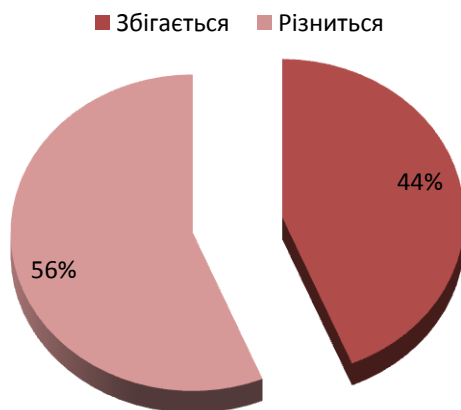
Толерантність, як і фрустрація, є змінною величиною. Різні люди можуть витримувати один і той самий рівень напруги по-різному, така витривалість багато в чому залежить від попереднього досвіду, а також від здатності передбачати найближче майбутнє. Фрустраційна толерантність сама по собі є психологічною стійкістю до дії фрустраторів, в основі якої лежить здатність до адекватної оцінки фруструючої ситуації та передбачення виходу з неї [1].

**Процедура та результати експериментального дослідження.** Емпіричне дослідження означеної наукової проблеми було проведено на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16 з учнями 10-А та 10-Б класу. Загальна вибірка дослідження – 33 учня юнацького віку.

На першому етапі дослідження з учнями була проведена методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі.

Аналізуючи данні проведеної методики Т. Лірі, яка призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе та своє ідеальне "Я", а також може використовуватися для вивчення взаємин у малих групах.

Кількісно-якісний аналіз даних дав можливість побачити, що значна кількість учнів (44 %) мають розбіжності між тим якими вони є на даний момент часу, та тим якими вони хотіли б бути у «ідеальному» варіанті (мал.1).



**Рис. 1. Результати діагностики юнаків за методикою Т.Лірі**

Ідеальні уявлення різняться у діапазоні типів (від альтруїстичного до авторитарного, від авторитарного до доброзичливого, від залежного до альтруїстичного). Це свідчить про те, що діти не достатньо розкриваються у соціумі та частково приховують свої справжні емоції та почуття.

Соціалізації має велике значення для пристосування до оточуючого середовища та специфіки провідної діяльності, що зумовлює розвиток світоглядних орієнтацій особистості у юнацькому віці, виступає своєрідною передумовою до формування особистісного розв'язання фрустраційних ситуацій.

Аналізуючи кількісно-якісні показники учнів 10-х класів по методиці «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, можна побачити, що юнаки, які за першим тестом (Т.Лірі) знаходяться на межі перших чотирьох октантів, що характеризуються переважанням некомфортних тенденцій мають схильність до переважання неконструктивних фрустраційних реакцій (екстрапунітивного напрямку). Однак, при цьому відсоток учнів, які відповідали на тест С. Розенцвейга у інтропунітивній та імпульсивній манері, мають схильність до компромісної поведінки за тестом Т. Лірі.

**Висновки.** Відсутність достатнього досвіду у спілкуванні та юнацький максималізм часто породжують різкі та некультурні форми в спілкуванні, коли юнаки реагують один на одного грубо. Позбавлена спілкування з іншими людина може ставати озлобленою і замкнутою, агресивною, образливою, емоційно нестриманою. Це відбивається на взаєминах із соціумом, зокрема з людьми, які входять до близького оточення.

Особливу проблему становлять відносини дружби і любові, що є значимими для представників юнацького віку. Важливу роль відіграють індивідуальні особливості суб'єкта: один і той самий фрустратор може викликати у різних юнаків абсолютно різні реакції. Це залежить від характеру, темпераменту та інших факторів, що лежать в основі детермінації фрустраційних станів учнів. При цьому, далеко не останню роль у цих процесах відіграють саме стилі міжособистісного спілкування юнаків.

### Список використаної літератури

1. Асейкина Л.С. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) / Л.С. Асейкина. - сб. научно-методич. ст. / РАН Моск. психол. социальный ин-т. – М: Воронеж: Мод ЭК, 2005. – С. 50- 73.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживаний / Ф.Е. Василюк. – М., 1984. – 200 с.
3. Киршбаум Э. И. Психические состояния / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева. – Владивосток : Из-во Дальневосточного университета, 1990. – 144 с.
4. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118 – 129.
5. Лыдкова Г. М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом: монография / Г. М. Лыдкова. – Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2006. – 160 с.

6. Шамне А.В. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика: монограф. / Шамне А. В., Прахова С. А. – К.: НУБіП України, 2018. – 278 с.

УДК 159.922.8

Гончарова Т.Ю.

**Психологічний аналіз образу харизматичної особистості у сучасній молоді в контексті проблеми самопроекування**

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу проблеми образу харизматичної особистості у сучасній молоді в контексті проектної парадигми. Автор розглядає психологічний зміст даного поняття, аналізує його основні складові, з погляду різних наукових шкіл. У статті висвітлено результати емпіричного дослідження уявлення юнаків про образ харизматичної особистості, а саме: розуміння змісту даного поняття, його основних характеристик та компонентів, цінностей, мотивів поведінки харизмата, також досліджуванні висловили думку, щодо можливості розвитку харизми, як важливого компоненту самопроекування у кожної особистості.

**Ключові слова:** харизма, харизматична особистість, структура харизматичності, якості харизмата, проектування якостей харизмата.

**Т.Ю. Гончарова. Психологический анализ образа харизматичной личности у современной молодежи в контексте проблемы самопроектирования**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы образа харизматической личности у современной молодежи в контексте проектной парадигмы. Автор рассматривает психологическую суть данного понятия, его основные составляющие, с точки зрения разных научных школ. В статье отражены результаты эмпирического исследования представления юношей про образ харизматической личности, а именно: понимание сути данного понятия, его основных характеристик и компонентов, ценностей, мотивов поведения харизмата, также исследуемые выразили мнение, о возможности развития харизмы, как важного компонента самопроектирования в каждой личности.

**Ключевые слова:** харизма, харизматическая личность, структура харизматичности, качества харизмата, проектирование качеств харизмата.

**T.Honcharova. Psychological analysis of the image of charismatic personality in modern youth in the context of the problem of self-design**

**Abstract.** The paper dwells on the analysis of the problem of image of charismatic personality in modern youth in the context of the project paradigm. The author examines the psychological content and main components of this concept, from the point of view of various scientific schools. The paper elucidates the results of empirical research of the representation of young men about the image of a charismatic

personality, namely: understanding the content of this concept, its main characteristics and components, values, motivations of behavior. In addition, the researchers expressed their opinion on the possibility of developing charisma as an important component of self-design in each personality.

**Keywords:** charisma, charismatic personality, structure of charisma, qualities of a charismatic personality, designing qualities of a charismatic personality.

**Постановка проблеми.** Сучасне українське суспільство характеризується високим ступенем нестабільності. З одного боку, це обумовлено особливостями етапу кардинальної перебудови суспільства, з іншого – процесами глобальної трансформації, що торкнулися України як частина світової спільноти. Як показує історичний досвід, в періоди соціальної нестабільності і суспільних криз значно зростає роль випадкових факторів, що впливають на всю суспільну систему. Найчастіше в ролі такої випадковості виступає діяльність тієї чи іншої особистості.

Як правило, реальний вплив на систему здійснюється не звичайною, пересічною особистістю, а тією що володіє особистими якостями, що її виділяють з поміж інших людей. До числа таких людей можна віднести так званих «харизматичних особистостей». У підсумку подальший хід історії виявляється у прямій залежності від дій такої людини. Саме тому для стабільної життєдіяльності суспільства необхідно виявляти таких людей, вивчати їх особливості, і прогнозувати вплив на суспільний процес.

Психологія харизматичної особистості – одна з найбільш складних і малодосліджених областей сучасної науки. Феномен харизми більше розглядається як соціальний феномен в рамках соціології. В останнє десятиліття у психології спостерігається зростаючий інтерес вчених до даного феномену, зокрема в проектній парадигмі, в якій розглядається можливість розвитку харизматичних якостей у кожної особистості.

**Мета статті** полягає у дослідженні психологічних особливостей образу харизматичної особистості у сучасних юнаків, як важливого аспекту самопроекування особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У теперішній час поняття «харизма» активно використовується в політичному, соціальному, психологічному контекстах. Проте, в психології до цих пір не існує чіткого розробленого підходу до розуміння феномену «харизма».

Класичне визначення харизми дано німецьким соціологом М. Вебером: «Харизмою називається якість особистості, визнана надзвичайною, завдяки чому вона оцінюється, як обдарована надприродна, надлюдська або, щонайменше, специфічно-особлива сила і властивість, недоступна іншим людям» [3]. Властивість харизми відносно байдужа до роду діяльності та її морально-етичного змісту. Також, вчений зазначає, що харизматична особистість, обов'язково повинна мати прихильників інакше харизма втрачає своє значення як засіб досягнення мети.

Вітчизняний дослідник А. Сосланд [7], виокремлює головну характеристику харизми – її трансгресії, яка створює енергетичне поле, куди притягуються всі, хто мав контакт з харизматиком.

Енкельман Н. Б. виділив наступні характеристики харизматичної особи: магнетично приваблива сила; наснага, що випробовується від виконуваного життєвого завдання; ототожнення себе з виконуваною роботою; впевненість в своїх силах; комунікабельність і здатність встановлювати довготривалі і міцні міжособистісні відносини; вміння мотивувати себе та інших; вміння приймати рішення і бути взірцем для наслідування; позитивне сприйняття життя [9].

Такий порівняно новий напрям в суспільствознавстві як конфліктологія виявляє кореляцію між соціальною нестабільністю і активністю харизматичної особистості. При цьому, більшість вчених, серед них й Р. Дарендорф [4], говорять про те, що нестабільність в суспільстві породжує активність харизматичних особистостей, що відіграє позитивну роль. Тобто, образ такої особистості, повинен відповідати на певний виклик часу, пропонуючи вирішення актуальних завдань.

Розглянемо основні компоненти харизматичної особистості. І. Г. Сидоренко [6] вважає, що до базових складових харизми належать: психосексуальна привабливість; інтелект вище середнього рівня; соціально прийнятна маргінальність; наявність екстремального життєвого досвіду.

Шифер І. виділяє в структурі харизматичної особистості чотири основних компоненти [10]: 1) Когнітивний компонент, що включає основні переконання особистості. 2) Афективний компонент (або емоційний) пов'язаний з емоціями, почуттями, ставленням особистості до життя взагалі, справи, до себе та оточення зокрема. 3) Поведінковий компонент, що включає в себе конкретні дії, усвідомлення, контроль і саморегуляцію власних дій. 4) Мотиваційний компонент представлений спрямованістю особистості, обґрунтуванням вибору тієї чи іншої дії.

Відповідно, основними детермінантами виникнення феномена харизми є: соціально-психологічна ситуація, в якій здійснюються основні етапи життя і діяльності; володіння високим рівнем харизматичних здібностей або харизматичної обдарованості, що дають можливість особистості виділитися; найвищий рівень професійної майстерності; наявність чарівності; самокультивування або культивування особистих якостей, що дають можливість створювати міф чи легенду про себе.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як було зазначено раніше, українське суспільство потребує харизматичних особистостей, а саме особистостей спрямованих на саморозвиток, самопроектування, відповідальних за власні вчинки, долю суспільства в цілому, здатних успішно діяти в мінливих умовах сьогодення. Ж. Блонделя вказує [2], що харизма – це якість, яку людина може сама собі створити і вона майже завжди насичується когнітивними складовими і, вказує на те, що людина сама творить свою харизму, тобто проектує її.



Самопроекування як умова саморозвитку – це самостійна творча інтелектуальна діяльність, це створення проекту і програми реалізації особистісного розвитку [8], в основу яких покладено образ особистості.

Самопроекування спирається на соціокультурні концепти, що організують особистісний досвід, і частіше представлені у вигляді текстових утворень (знаку, символу, тексту). Особливість останніх, як психічних знарядь, на думку О.Є. Сапогової [5], полягає в тому, що вони мають подвійну спрямованість – кожен з них звернений одночасно і до соціокультурних реалій, й до суб'єктивності людини. У першому випадку за допомогою таких утворень людина намагається трансформувати навколишній світ, вплинути на інших. У другому – вони стають засобом суб'єктивного перетворення внутрішнього світу. Таким чином, текстові елементи свідомості, які представляють образ харизматичної особистості, представляють собою когнітивну основу процесів самопроекування останньої.

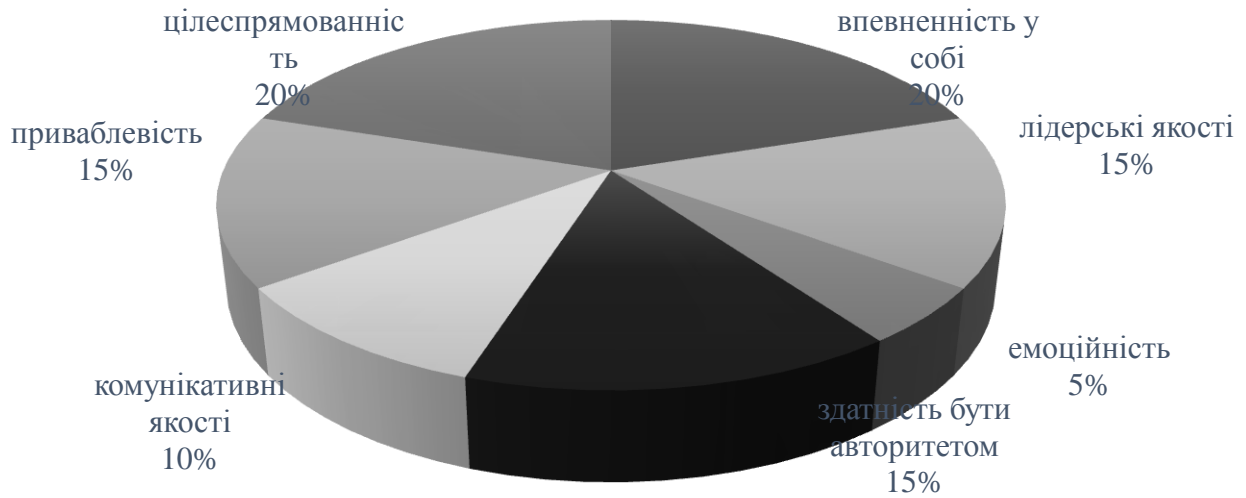
Особливості уявлень юнаків про харизматичну особистості, нами було досліджено за допомогою анкети виявлення ставлення до поняття «харизматична особистість» [1]. Емпіричне дослідження здійснювалось на базі Криворізького державного педагогічного університету, психолого – педагогічного факультету, студентах спеціалізації «Практична психологія» 2017 року вступу. Загальна вибірка склала 22 особи.

В результаті опитування за анкетною. Нами було встановлено, що більшість досліджуваних (57%) відносять поняття «харизми» та «харизматичної особистості» до сфери мистецтва, а меншість опитаних (6%) – до сфери релігії. Даний факт може вказувати на те, що сучасна молодь вважає, що найбільших результатів у кар'єрі, суспільному визнанні, реалізації свого потенціалу, лідерських якостей можна досягти будучи лише представником сфери мистецтва. Також, можемо припустити, що дана сфера має найбільший вплив на молоде покоління, може прищеплювати їм цінності, певні моделі поведінки, які не завжди носять лише позитивний характер. Також, були зазначені інші сфери, а саме: суспільно – політична (17%), наукова (10%) та бізнес (10%). Такі результати, можуть бути обумовлені ще тим фактом, що у молоді немає яскравих прикладів харизматичної особистості з зазначених сфер, крім сфери мистецтва.

Цікавими виявилися відповіді, щодо синонімів до терміну «харизма»: більшість досліджуваних (35%) зазначили обдарованість, тобто вони вважають харизму якістю, яка притаманна не кожному. Також, до синонімів опитувані віднесли наступні слова: успішність (20%), привабливість (10%), харизматичний характер (10%), активність (10%), згідно цих слів можемо припустити, що харизму ототожнюють з певною здібністю особистості, яка допомагає людині бути привабливою, активною та успішною у певному виді діяльності.

Також, опитуваним пропонувалося розкрити зміст поняття «харизма». Проаналізувавши відповіді, ми встановили, що більшість юнаків (50%) визначає харизму як здібність впливати на інших. Також поняття «харизми» розкривали через обдарованість (20%), творчу особистість (15%) та рису характеру (15%). Тому, узагальнивши, можемо сформулювати визначення «харизми» яке розповсюджено серед сучасної молоді, яке звучить наступним чином: харизма — це риса характеру обдарованої особистості, яка володіє здібністю впливати на інших та проявляти свій творчий потенціал.

Цікавими, на наш погляд, виявились уявлення досліджуваних про найбільш характерні якості харизматичної особистості (Рис. 1.)



**Рис.1. Якості харизматичної особистості визначенні опитуваними**

На думку опитуваних, харизматична особистість повинна володіти цілеспрямованістю (20 %) та впевненістю у собі (20 %). Також, зазначені були: лідерські здібності (15 %), привабливість (15 %), здатність бути авторитетом (15 %), мати комунікативні якості (10 %) та емоційність (5 %).

Особливими виявились відповіді досліджуваних, щодо мотивів, які спонукають харизматичну особистість до діяльності. Їх було виділено всього 3, а саме: мотив досягнення цілей (15 %), мотив бути лідером (20 %) та мотив креативності (65 %), тобто бути оригінальним, не схожим на інших, створювати неповторні продукти діяльності.

Розглянемо відповіді досліджуваних, щодо ставлення інших людей до харизматичної особистості. Найбільш поширеними були відповіді, в яких зазначалось, що оточуючі тягнуться (45 %) до харизматичних особистостей, прагнуть бути схожими на них (15 %), поважають (30 %) та є й ті, що заздять успіхам харизматичних людей (10 %).

Тільки 25 % опитуваних впевнені, що кожен може стати харизматичною особистістю, більшість досліджуваних (55 %) вважають, що харизматичність можна розвинути, але при затраті значних зусиль, інші 20 % вважають, що це неможливо, й харизматичність є вродженою якістю.

Отриманні результати дозволяють стверджувати, що сучасна молодь має чітке уявлення про образ харизматичної особистості, її основні структурні компоненти та прагне їх розвивати у собі, а отже самопроекувати.

**Висновки.** Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень, спрямованих на вивчення харизми, зокрема у проектній парадигмі, дав можливість виокремити психологічні характеристики харизми, її зв'язок з соціальним контекстом. В даний час харизма розглядається як соціально-психологічний феномен, який може бути сформований і розвинений як зусиллями власної особистості, так і представниками тієї спільноти, в яку вона реально включена. Тобто, харизма є свого роду інтегративною якістю, що має під собою кожен раз новий набір

характеристик, який найбільш оптимально підходить до даної, конкретної ситуації. У сукупності специфічні і загальні якості, які правильно застосовуються у відповідній ситуації і можна буде назвати харизмою. Зазначене уявлення про особливості харизматичної особистості у юнаків не протирічить їх вірі у можливість розвитку відповідних рис власної особистості.

У майбутньому плануємо продовжити дослідження обраної теми, задля поглиблення уявлень юнаків про харизматичність, та розвитку відповідних якостей особистості за рахунок засвоєння дискурсивних технік самопроекування у відповідності до умов різних соціально–культурних обставин.

### Список використаної літератури

1. Альманах психологических тестов. Москва: КСП, 1995. 400с.
2. Блондель Ж. Политическое лидерство: путь к всеобъемлющему анализу. Москва: Российская академия управления, 1992. 135 с.
3. Вебер М. Хозяйство и общество / сост., общ. ред. и предисл. Л. Г. Ионина. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 450 с.
4. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 142 – 147.
5. Сапогова Е. Е. Социокультурные прототипы и смысловые константы автобиографических текстов // Тексты в образовательном пространстве современной высшей школы / Авт. кол. А. К. Юров, В. М. Розин, П. Н. Виноградов и др. Таганрог, 2007. С. 119 – 158.
6. Сидоренко І.Г. Пасіонарність та харизма. Точки перетину. // Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія: «Філософія. Політологія». 1958. №4. С. 145 – 151.
7. Сосланд А.И. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии. Москва: Московский городской психолого – педагогический университет, 1999. 370 с.
8. Ткаченко О.А. Проблеми саморозвитку особистості в проектній парадигмі // Актуальні проблеми психології в закладах освіти. Кривий Ріг, 2017. №7. С. 39 – 47.
9. Энкельманн Н. Б. Власть харизмы. Москва: Интерэксперт, 2005. 288с.
10. Schiffer I. The Laws Of Charisma. New York: Oxford University Press, 2011. 208 с.

УДК 159.9

Дубовіна І.В.

### Формування релігійних цінностей у підлітковому віці

**Анотація.** У статті проаналізовано проблему формування релігійних (моральних) цінностей особистості у підлітковому віці. Розглянуто поняття релігійних цінностей, як фундаменту моральних засад суспільства. Наведено приклади методик дослідження релігійних (моральних) цінностей. Представлено результати діагностики рівня сформованості релігійних (моральних) цінностей. Вип.ІХ, 2019

Продемонстровано різницю результатів дослідження між протестованими групами підлітків. Описано вплив релігійного вчення на сформованість моральних цінностей у підлітковому віці. Запропоновано методи виховного впливу щодо впровадження релігійного виховання.

**Ключові слова:** релігійні цінності, моральні цінності, підлітковий вік, моральний розвиток особистості, релігійне виховання.

### **И.В. Дубовина. Формирование религиозных ценностей в подростковом возрасте.**

**Аннотация.** В статье проанализирована проблема формирования религиозных (моральных) ценностей личности в подростковом возрасте. Рассмотрены понятия религиозных ценностей, как фундамента нравственных основ общества. Приведены примеры методик исследования религиозных (моральных) ценностей. Представлены результаты диагностики уровня сформированности религиозных (моральных) ценностей. Продемонстрировано различие результатов исследования между протестированными группами подростков. Описано влияние религиозного учения на сформированность нравственных ценностей в подростковом возрасте. Предложены методы воспитательного воздействия в отношении внедрения религиозного воспитания.

**Ключевые слова:** религиозные ценности, нравственные ценности, подростковый возраст, нравственное развитие личности, религиозное воспитание.

### **I.Dubovina. The formation of religious values in adolescence.**

**Abstract.** The article analyzes the problem of formation of religious (moral) values of the personality in adolescence. The concept of religious values as a basis for the moral principles of society is considered. Examples of methods for studying religious (moral) values are given. The results of diagnostics of the level of formation of religious (moral) values are presented. The difference between the results of the research between the tested groups of adolescents is demonstrated. The influence of religious teaching on the formation of moral values in adolescence is described. The methods of educational influence on introduction of religious education are offered.

**Keywords:** religious values, moral values, adolescence, moral development of the individual, religious education.

**Постановка проблеми.** На тлі періодичних економічних і політичних криз в Україні постала проблема духовної кризи суспільства, що полягає в поступовому зменшенні ролі релігії та її заміні іншими видами культурної діяльності - наукою, мистецтвом та ін.. Питання духовності як ніколи є актуальними на тлі панування аморальності в економіці і політиці, нігілізму права і правових цінностей, фетишизації жадоби до влади та збагачення будь-якою ціною. Така ситуація впливає і на виховання та розвиток дітей, як рівноправних членів суспільства. А специфічною властивістю підліткового періоду є розвиток моральних цінностей особистості, тому наше дослідження наразі є актуальним.

**Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій.** У підлітковий період розвитку формується ментальний досвід особистості, виробляються індивідуальні варіанти способів сприймання, запам'ятовування і мислення, які визначають шляхи набуття, накопичення, перероблення та використання інформації. І хоча в певній частині підлітків існує деяке відставання остаточної сформованості автономної моралі від абстрактного мислення, цей період, на думку І.Кона, визначається як сприятливий для формування моральних настанов світоглядного рівня, що є певним підсумком загального осмислення виробленої моральної позиції і разом з тим комплексом орієнтирів, що визначають лінію подальшого життя. Ці уявлення сприяють закріпленню цінностей підлітків, актуалізують особистісні форми прояву моральних вимог (обов'язок, совість, відповідальність, честь, гідність), співвідносять їх з загальнолюдськими моральними нормами, які виражають належні вимоги стосовно обраного способу життя [6].

За енциклопедичним словником моральність – це внутрішня установка індивіда, діяти відповідно до своєї совісті і свободи волі, на відміну від моралі – яка, поряд з законом, є зовнішньою вимогою до поведінки індивіда [7]. Ці норми, які являють собою ніщо інше, як фундаментальну основу життєдайних людських стосунків, оснований на гуманістичній релігійній моралі, підсумовує своє дослідження християнства, іудаїзму, мусульманства та буддизму Віталій Докаш [4].

Так одними з основних християнських цінностей є толерантність (терпимість), чесність, вдячність, доброзичливість, справедливість, повага до батьків, вчителів, старших та хворих.

Вивчаючи моральний розвиток особистості, О.Богданова, С.Черенкова, Н.Журавльова та інші акцентують увагу на ролі цілеспрямованого виховного процесу, в якому учень виступає у ролі активно діючого співучасника, тобто в ролі суб'єкта педагогічної взаємодії [1; 5]. Особистісно-орієнтований підхід як пріоритетний у системі сучасної освіти та виховання покликаний стимулювати розвиток моральної активності підлітка таким чином, щоб удосконалення його особистості стало результатом його власних зусиль, наслідком творчої праці з оволодіння моральними цінностями у процесі самовиховання та саморозвитку.

Г.Ващенко вказує на особливі труднощі релігійного виховання молоді в підлітковому віці. Адже в цей період формується світогляд і в зв'язку з тим виникає багато світоглядних питань. Педагоги в цей період повинні допомогти молоді виробити християнський світогляд, протистояти антихристиянським впливам [2].

Станом на сьогодні, релігійна освіта дітей залежить лише від бажання батьків відвідувати храми, релігійні школи та інші місця розповсюдження релігійних вчень. Таких прикладів сімейного виховання стає дедалі менше, а це в свою чергу є причиною занепаду духовного розвитку усього суспільства.

**Метою статті** є дослідити визначення рівня сформованості релігійних (моральних) цінностей у підлітковому віці.



**Викладення основного матеріалу дослідження.** Для проведення дослідження було обрано вибірку: 20 підлітків 13-16 років, які були розділені на дві групи. Підлітки першої групи (10 осіб) мають віруючих батьків, з якими вони відвідують щонеділі християнські заклади, де отримують біблійські уроки. Друга група дітей не має релігійного виховання, вважає себе атеїстами.

Для проведення дослідження, було обрано комплекс методик І.Б.Дерманової [3], які дали можливість визначити рівень сформованості релігійних (моральних цінностей) у підлітків.

Перша методика “Що таке добре та що таке погано” призначена для діагностики сформованості таких цінностей, як доброзичливість, справедливість, чесність. Отримані результати у групах досліджуваних – різняться. Так, наприклад діти першої групи наводять приклади безкорисливого вчинку такого, як “перевести бабусю через дорогу”, “віддати залишки їжі, або непотрібні речі безхатькам”. Ці приклади вказують на сформованість в них таких якостей, як доброзичливість, повага до старих та кволих (знедолених). Тоді як діти другої групи наводять приклади з відтінком вигоди “пригостити однокласників цукерками на день народження”, “прибрати в кімнаті (адже за це не платять)”.

Друга методика “Закінчи речення” призначена для виявлення у тестованих відношення до чесності, справедливості, толерантності та поваги до старших (вчителів, батьків). Діти другої групи продовжуючи речення, більше часту витратили на роздуми, відповідали невпевнено. П’ятеро дітей першої групи відповіли на перше питання швидко та впевнено “вибачусь” або “якщо зрозумів, що був/була неправий, вибачусь і спробую виправити свою помилку”. Це свідчить про наявний практичний досвід подібних вчинків та схвального відношення до прояву таких якостей, як толерантність (розуміння та прийняття чужої точки зору), чесність та справедливість.

Третя з методик, “Що ми цінуємо в людях”, призначена для виявлення цінностей, які є пріоритетними для дитини, як у дітей сформовані моральні орієнтири на які вони прагнуть рівнятись. Так наприклад діти першої групи відповідали, що їм подобаються такі якості, як “справедливість”, “вміння дружити і прощати”, “незрадливість” та ін. А діти другої групи відповідали “сила”, “розум”, “багатство”, “організованість”.

Четверта - “Програшна лотерея”, що вказує на сформованість такої моральної риси як вияв чесності. Ця методика здебільшого показала однакові результати дослідження – відносно чесні відповіді. Лише в трьох спостерігалось бажання схитрувати для отримання винагороди, і лише один спробував це зробити. Цей факт (дотримання вірного вибору - чесна відповідь) вказує на сформованість морального уявлення про цю цінність у досліджуваних дітей.

Результати дослідження першої групи вказують, що підлітки, що отримують релігійне виховання, мають більш сформовані уявлення про морально-духовні цінності, такі як чесність, толерантність, доброзичливість, вдячність, справедливість та повага до старших, батьків та кволих. Відношення до них є адекватним і стійким. Наявне також у них вольове прагнення до вдосконалення своїх моральних вчинків.

Натомість діти другої групи, навіть при бажанні відповідати “правильно” або виглядати “гідними” представниками суспільства мають здебільшого самозакохані погляди і розуміння “суспільного блага” не є частиною їх пріоритетних прагнень.

**Висновки.** Проведене дослідження – перший етап заглиблення в проблему, яке планується продовжити у майбутньому. Наявність релігійних знань та вчень якісно впливають на розуміння, засвоєння та дотримання релігійних цінностей.

### Список використаної літератури

1. Богданова О.С., Моральне виховання старшокласників : кн. для вчителя / О.С.Богданова, С.В.Черенкова. – М. : Просвітництво, 1999. – 206 с.
2. Ващенко Г., Роль релігії в житті людства і релігійне виховання молоді // Вибрані педагогічні твори. - Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1997. - С.128 - 142
3. Дерманова І.Б., Діагностика емоційно-морального розвитку. - СПб., 2002, - 176 с.
4. Докаш В.І., Психологія релігії. – Чернівці. Чернівецький національний університет, 2012, - С.183 – 464с.
5. Журавльова Н. А., Динаміка ціннісних орієнтирів молоді в умовах соціально-економічних змін/ Н. А. Журавлева // Психол. журн. – 2006. – Т. 1. – С. 35 – 53.
6. Кон І.С. Психологія ранньої юності : кн. для вчителя / І. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
7. Малахов В., Моральність // Філософський енциклопедичний словник. – К: Абрикос, 2002, - С.399 – 742 с.

УДК: 159.9

Кісельова А.В.

### Особливості конформної поведінки у юнацькому віці

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу проблеми виявлення конформної поведінки у юнацькому віці. Автором окреслено зміст поняття конформізму і конформності, означено особливості виявлення конформізму у соціальній групі. Уточнено ознаки конформного типу особистості. Показано зв'язок конформності особистості із самооцінкою людини.

Визначено та досліджено соціально-психологічні особливості юнаків. Доведено, що конформізм є прогресивним і закономірним явищем періоду дорослішання. Проведено емпіричне дослідження особливостей конформної поведінки та самооцінки у юнацькому віці. За результатами кореляційного аналізу виявлено наявність оберненої залежності між показниками конформної поведінки юнаків та рівнем їх самооцінки

**Ключові слова:** конформізм, конформна поведінка, соціальна поведінка, самооцінка, юнацький вік.

**Киселева А.В. Особенности конформного поведения в юношеском возрасте.**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы выявления конформного поведения в юношеском возрасте. Автором обозначено содержание понятия конформизма и конформности, отмечено особенности выявления конформизма в социальной группе. Уточнены признаки конформного типа личности. Показана связь конформности личности с самооценкой человека.

Определены и исследованы социально-психологические особенности юношей. Доказано, что конформизм является прогрессивным и закономерным явлением периода взросления. Проведено эмпирическое исследование особенностей конформного поведения и самооценки в юношеском возрасте. По результатам корреляционного анализа выявлено наличие обратной зависимости между показателями конформного поведения юношей и уровнем их самооценки.

**Ключевые слова:** конформизм, конформное поведение, социальное поведение, самооценка, юношеский возраст.

**Kiselyova A.V. Features of conformal behavior in adolescence**

**Summary.** The article is devoted to the problem of identification conformal behavior in youth. The author outlines the content of the concept of conformism and conformality, features of the identification of conformism in the social group. Specifications of the conformal type of personality are specified. The connection of the conformality of the personality with the self-estimation of a person is shown.

Socio-physiological personality peculiarities of the youth have been defined and investigated. It is proved that conformism is a progressive and natural phenomenon of the period of maturation. The empirical study based on the peculiarities of conformal behavior and self-esteem at the age of youth has been run. According to the results of correlation analysis, the existence of an inverse relationship between the indicators of conformal behavior of boys and the level of their self-esteem.

**Key words:** conformism, conformal behavior, social behavior, self-esteem, the period of youth.

**Постановка проблеми.** Сьогодні можна назвати епохою ЗМІ, реклами та політтехнологій. На сьогодні спостерігається тенденція до посилення інтересу до соціально-психологічних механізмів, які керують процесами, що відбуваються в суспільстві в цілому і в малій групі зокрема. До таких механізмів належить і феномен конформізму. Більшість з нас постійно піддається атаці соціального впливу – спробам інших людей змінити наші установки, переконання, сприйняття або поведінку. Особливо актуальною проблема конформної поведінки постає у період дорослішання.

Старший шкільний вік належить до числа перехідних і критичних періодів онтогенезу. Цей особливий статус віку пов'язаний зі зміною соціальної ситуації розвитку юнаків – їх прагненням інтегруватися у світі дорослих, орієнтацією поведінки на норми і цінності цього світу. Тож психологічні аспекти конформізму

є одним із контекстів особистісного становлення юнаків і потребують уваги наукової спільноти.

**Аналіз досліджень.** Проблема конформної поведінки широко обговорюється на сторінках психологічної літератури. Г.М.Андреева визначає, що конформність констатується там і тоді, де і коли фіксується наявність конфлікту між думкою індивіда й думкою групи, що спричиняє вирішення конфлікту на користь групи [1, с.161]. На думку М. Р. Битянової, особливо гостро стоїть проблема прийняття системи групових норм для нового члена групи, котрий адаптується в незвичній для нього системі відносин [2, с. 6–7]. Сприятливим підґрунтям для виникнення конформної поведінки є неузгодженість між загальним уявленням людини про те, якою вона повинна бути (ідеальний образ), та її реальною самооцінкою [5, с. 446], що особливо важливим є протягом дорослішання [6; 7]. Перехідний вік, на думку Л.М.Вольнової, – час конформізму, коли один залежить від всіх, і часом готовий беззаперечно виконати те, на що його підштовхує група. До думки групи і її лідера юнаки ставляться некритично. Це явище обумовлене частково характерними ознаками пубертатного періоду: залежністю від оточення, страхом виявитися ззовні співтовариства однолітків, бути не прийнятим ними, підпорядкованість вимогам і очікуванням групи [3].

Конформізм у підлітково-юнацькому віці багато в чому є явищем прогресивним і закономірним з точки зору вікових завдань розвитку [4, с. 46]. Конформна поведінка юнака будується на таких важливих компонентах поведінки як орієнтація на іншого, врахування думки групи, копіювання і присвоєння зразків поведінки, емоційне єднання з групою, усвідомлення приналежності, відмова від власних устремлінь на користь групи.

Загалом, проблема формування конструктивних схем поведінки особистості протягом підлітково-юнацького віку постійно знаходиться у полі уваги науковців. Разом з тим, не зважаючи на достатню кількість наукових напрацювань в даному напрямку, проблема конформності юнаків не залишає своєї актуальності і потребує більш детального та системного аналізу.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати та емпірично означити особливості конформної поведінки юнаків, котрі навчаються у закладах середньої та вищої освіти.

Дослідження проводилося на базі Криворізького обласного ліцею-інтернату для сільської молоді та Криворізького державного педагогічного університету. Вибірку склали учні 10 класів у кількості 28 осіб (віком 15–16 років) та студенти природничого факультету у кількості 28 осіб (віком 19–20 років). Основним методом було обрано метод тестування.

**Виклад основного матеріалу.** Здійснивши теоретико-методологічний аналіз існуючих підходів щодо дослідження конформізму та конформності у зарубіжній та вітчизняній психології, ми дійшли висновку, що конформізм у юнацькому віці – це некритичне прийняття індивідом існуючого порядку речей, пристосування до нього, відмова від вироблення власної позиції, пасивне слідування переважному способу думок і типом поведінки, загально-соціальним або груповим стандартам і стереотипам.

Конформна поведінка – один з аспектів взаємин індивіда і групи, система дій людини, що проявляється у її податливості реальному чи уявному тиску групи, у зміні установок і вчинків відповідно до позиції спільноти, до якої вона причетна. Конформна поведінка виникає тільки у разі конфлікту (реального чи уявного) між індивідом та групою.

Конформність (як особистісна властивість) – механізм узгодження думок і поведінки індивіда з думкою і поведінкою групи або її більшості, умова і прояв соціалізації особистості. Згідно представлених у науковій літературі емпіричних даних рівень конформності у юнацькому віці визначається комплексом причин: стать, вік, національність, інтелект, тривожність, сугестивність. До ознак конформного типу особистості можна віднести постійну готовність підкорятися голосу більшості, шаблонність, банальність, схильність до консерватизму, постійну й надмірну некритичність до свого безпосереднього звичного оточення, недовіру і насторожене ставлення до незнайомих. Показниками конформності особистості юнаків також є залежність, екстернальність, тривожність.

Саме на уточнення показників персонологічного профілю юнацтва у контексті виявлення конформності ми й спрямували своє дослідження; нами було здійснено безпосереднє психодіагностичне вимірювання соціально-психологічних особливостей особистості юнаків: рівня самооцінки та схильності до конформної поведінки. В якості інструментарію були використані методики «Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності (СКК)» та «Інтегральна самооцінка особистості»

Узагальнені результати вимірювання рівня виявлення респондентами конформної поведінки за шкалою «Надмірне прагнення до конформності» («Тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності (СКК)») наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

## Тенденції виявлення прагнення до конформності юнаків

| Кількість юнаків<br>(у %)                | Учні ліцею           | Студенти             |
|--|----------------------|----------------------|
| <b>Рівень конформності</b>               |                      |                      |
| Високий рівень                           | 3% (1 особа)         | 11% (3 особи)        |
| Помірно-високий рівень(середньо-високий) | 11% (3 особи)        | -                    |
| <b>Середній рівень</b>                   | <b>39% (11 осіб)</b> | <b>57% (16 осіб)</b> |
| Середньо-низький рівень                  | 29% (8 осіб)         | 14% (4 особи)        |
| Низький рівень                           | 18% (5 осіб)         | 18% (5 осіб)         |

Аналіз отриманих даних дозволяє говорити про домінування у особистісному профілі юнаків середнього рівня конформності (39% школярів та 57 % студентів виявили саме такий рівень даної ознаки). Достатня кількість респондентів обох груп виявили також профільність низького рівня: середньо-низький рівень (29% школярів та 14% студентів) та низький рівень (по 18%). Означене може свідчити про формування у юнаків індивідуальної



суб'єктності, відмову від групоцентризму у світосприйманні, що знижує конформізм поведінки.

Високий рівень конформності засвідчили відповіді лише 3% школярів та 11% студентів.

Задля уточнення особливостей особистісного профілю юнаків нами було виконане дослідження самооцінки респондентів (результати наведені у табл.2).

Таблиця 2

| Результати дослідження інтегральної самооцінки особистості |               |               |
|--|---------------|---------------|
| Кількість юнаків<br>(у %)                                  | Учні ліцею    | Студенти      |
| Рівень самооцінки  |               |               |
| Адекватний рівень  | 57% (16 осіб) | 71% (20 осіб) |
| Тенденція до заниження                                     | 32% (9 осіб)  | 18% (5 осіб)  |
| Тенденція до завищення                                     | 11% (3 особи) | 11% (3 особи) |

Аналіз результатів засвідчив переважання у юнаків обох груп адекватного рівня самооцінювання (57% школярів та 71% студентів). Разом з тим, у респондентів раннього юнацького віку (учнів ліцею) достатньо високою є тенденція до заниження самооцінки (32% проти 18% серед студентів), що дозволяє говорити про засвоєння більш впевнених схем поведінки у процесі дорослішання.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність оберненої залежності між показниками конформної поведінки юнаків та рівнем їх самооцінки. Коефіцієнт кореляції складає від -0,52 до -0,81 за відповідними шкалами методик. Це свідчить про те, що чим частіше юнак потрапляє в ситуації, що актуалізують його негативні уявлення про себе (чим нижче самооцінювання), тим більше він схильний до конформної поведінки. Обернена кореляційна залежність існує також між конформною поведінкою юнака та його внутрішньогруповим статусом. Проведення емпіричного дослідження показало, що до конформної поведінки схильні юнаки із низьким статусом в групі і заниженою самооцінкою. Юнаки, що мають позицію лідера і адекватну самооцінку, не схильні до проявів конформної поведінки.

**Висновки.** Результати емпіричного дослідження дозволяють констатувати наявність взаємозв'язку між конформною поведінкою юнака та його самооцінкою і внутрішньогруповим (соціометричним) статусом. Чим більш юнак невпевнений у собі, має нав'язливі страхи, побоювання, залежний від інших, від чужої думки, тим більше його прагнення до конформної поведінки.

### Список використаної літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2004. 365 с.

2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. Москва: Совершенство, 1997. 298 с.

3. Вольнова Л. М. Вплив схильності до конформізму на соціалізацію підлітків: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С. 50–59.

4. Генри Дж. Культура против человека. – Нью-Йорк, 1965.

5. Котлова Л. О. Психологічні особливості конфліктних форм поведінки студентів та їх особистісного статусу: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. С. 444 – 450.

6. Токарева Н. М. Особливості самокатегоризації особистості юнаків у контексті становлення особистісної та соціальної ідентичності. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип.9. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 641–650.

7. Токарева Н. Интегративный подход к пониманию совладающего поведения учащихся подростково-юношеского возраста. *Право. Экономика. Психология. Научно-практический журнал*. 2018. № 2 (10). С. 49–56

УДК 159.9

**Кухтова Н.В., Скрипачёва Е.И.**

### **Проявление просоциальности у детей в различных культурных традициях**

**Аннотация.** В статье описаны исследования, связанные с проявлением просоциальности и ее компонентов в различных культурных традициях. Культура рассматривается как независимая переменная, которая определяет психологические свойства и процессы, выступает в качестве основного фактора, влияющего на межкультурные различия в проявлении просоциальности. Принадлежность к той или иной культуре оказывает влияние на все сферы человеческой жизни, в том числе и на поведение, совершаемое во благо других людей.

**Ключевые слова:** альтруизм, дети, культурные традиции, просоциальное поведение, просоциальное рассуждение, эмпатия.

### **Н. В. Кухтова, О.І. Скрипачова. Прояв просоціальності у дітей в різних культурних традиціях**

**Анотація.** У статті описані дослідження, пов'язані із виявленням просоціальності та її компонентів у різних культурних традиціях. Культура розглядається як незалежна змінна, яка визначає психологічні властивості і процеси, виступає в якості основного чинника, що впливає на міжкультурні відмінності у виявленні просоціальності. Належність до тієї чи іншої культури впливає на всі сфери людського життя, в тому числі й на поведінку, що здійснюється на благо інших людей.

**Ключові слова:** альтруїзм, діти, культурні традиції, просоціальна поведінка, просоціальне міркування, емпатія.

**N.V. Kuhtova, E.I. Skripachyova. The display of prosociality of children of different cultural traditions.**

**Abstract.** The article describes the investigations, connected with the display of prosociality and its components in different cultural traditions. Culture is described as changeable quantity, which influences psychological characteristics and processes. Culture is the main factor, which influences intercultural differences in the display of prosociality. Cultural affiliation has influence on all spheres of human's life, including the behaviour and actions for the welfare of other people.

**Key words:** altruism, children, cultural traditions, prosocial behaviour, prosocial reasoning (arguing), empathy

**Постановка проблеми.** Рождаюсь и постепенно социализируюсь, ребенок большую часть своего времени проводит в социальных системах: с близкими, родственниками, сверстниками, так как в них устанавливаются социальные нормы и ритуалы взаимодействия. Подобающему поведению ребенок обучается: в семье, школе, просматривая телевизионные передачи и черпая примеры, в связи с этим развитие ребенка может являться результатом социального научения. В глобальном плане просоциальное поведение и его особенности определяются культурой страны, которая многообразна, в чем-то сходна, а в чем-то отлична. Это и составляет предмет кросс-культурных исследований, ставших особенно популярными в последние годы [4;12;18].

При этом межкультурный аспект исследования просоциального поведения в большей степени отражен зарубежными учеными C.Batson (1981), Bischof-Kohler (1991), Eisenberg & Fabse (1998), R.B.Cialdini (1997), M.L.Hoffman (2007), Warneken & Tomasello (2006), C.Zahn-Waxler (1992), Zahn-Waxler & Radke-Yarrow (1990) [3;4;5;6;7;8;9]. В российских и белорусских исследованиях проблеме отдельных механизмов просоциального поведения уделяли внимание В.В.Абраменкова (2000), Т.И.Брессо (2013), Т.П.Гаврилова (1974), Ю.В.Ковалева (2016), Н.В.Кухтова (2004, 2012), Ю.О.Мазур (2008), И.М.Юсупов (1995) [1;5;6;11;17;13;9].

**Цель** данной статьи – проанализировать исследования, направленные на изучение проявлений просоциальности у детей в различных культурных традициях.

Материалом послужили работы современных ученых-психологов, фактологические данные касающиеся заявленной проблемы. Используются методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников. В том числе применен контент-анализ, как аналитический, который рассматривается как статистическая систематизация исследований.

**Анализ исследований по теме.** Просоциальное поведение трактуется достаточно широко и не сводится к какой-либо одной фиксированной модели поведения. По мнению зарубежных исследователей V.Zanden, W.James (1987) просоциальное поведение – это действия, приносящие пользу другим людям, а также формы поведения, которые включают в себя симпатию, содружество, помощь, содействие, альтруизм [33]. Так, в современной зарубежной психологии

данное понятие рассматривает как любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу. Так, R.Cialdini (2002) указывает, что, в целом, просоциальное поведение характеризует поступки, совершаемые одним человеком для другого и ради его пользы [15].

Польский ученый Я.Рейковский (1981) рассматривая поведение человека, выделяет его социально позитивные и негативные формы. Так, к первым ученый относит следующие: альтруистическое поведение, кооперативное поведение и помогающее поведение. Под альтруистическим поведением автор понимает «безраздельное посвящение себя интересам другого человека или общества», без учета собственных интересов. Кооперативное поведение – это деятельность, приносящая пользу и обществу и самому субъекту, стремление учитывать как собственные интересы, так и общественные. Под помогающим поведением понимается стремление руководствоваться в своем поведении благом других людей без необходимости самопожертвования, без нанесения ущерба своему здоровью и авторитету. В том числе помогающее поведение (оказание помощи) – это предоставление непосредственной помощи кому-то, кто в ней нуждается. Этот термин может употребляться для обозначения ситуации, когда поведение не включает в себя никаких жертв, реальных или потенциальных, а также может быть направлено личностью (совокупность устойчивых мотивов, которые характеризуются интересами, склонностями, убеждениями). Таким образом, действия, описанные в данных трех понятиях можно отнести к просоциальным [14].

В российской литературе просоциальное поведение определяется как действие, направленное на благо других и не рассчитанное на какую-либо внешнюю награду. Такое поведение в большей степени ведет к благополучию другого человека, чем самого субъекта, и обусловлено не внешним социальным давлением и не присутствием человека, а наличием у субъекта помощи ряда душевных качеств (личностных диспозиций) – сострадательности, заботливости, чувства долга, ответственности. Понимание того, что именно является благом для общества, зависит от культурных ценностей человека [7].

Российские исследователи В.В.Абраменкова (2000), Б.С.Братусь (1997), Т.П.Гаврилова (1974), В.Н.Куницына (2001), М.Ю.Супов (1995) и другие, рассматривая понятие «гуманные отношения» (как эквивалент просоциальному поведению), описывают их как отношения солидарности, взаимопомощи, соучастия, активного «сопереживания общих ценностей», которые реализуются в общении людей и их совместной деятельности. Гуманность также определяется как система установок на социальные объекты, обусловленная нравственными нормами и ценностями личности [1; 5; 17; 3; 10]. Вместе с тем, под «просоциальностью» (лат. *pro* – приставка, обозначающая действующего в интересах кого-то и *socialis* – общественный) можно понимать предписываемые в определенной культуре моральные действия, которые определяются как социально-положительные: щедрость, помощь другому, сотрудничество, выражение сочувствия [8].

Вышеизложенное обуславливает также интерес к рассмотрению межкультурного аспекта изучения проявления просоциальности, который прослеживается в Восточной культуре (Индия). В основу были положены образцы просоциальных рассуждений индийских детей. Исследования проводились на детях из разных социально-экономических слоёв в возрасте от 5 до 13 лет. В ходе эксперимента были изучены просоциальные рассуждения детей на основе пяти просоциальных дилемм, представленных в форме истории. Просоциальные категории рассуждений включали: беспокойство о физических потребностях других, гедонистические (*гедонизм* – удовольствие является высшим благом и смыслом жизни, единственной терминальной ценностью) соображения, ориентация к нежным отношениям, стереотипам хорошего/плохого человека или поведения в усвоенной ориентации норм и ценностей. Каждая история сопровождалась виньеткой (красочным небольшим рисунком в начале или в конце текста, с изображением ситуации, где у ребенка была возможность вести себя просоциально по отношению к другому ребенку). Детей спрашивали, что главный герой сделает, и почему. Эпизоды были рассказаны индивидуально каждому ребенку с учетом гендерной идентичности, с последующим вычислением процента ситуаций, для которых был дан просоциальный ответ.

В итоге были сделаны выводы о том, что с возрастом гедонистические и стереотипные рассуждения уменьшались, а направленность к потребностям других, взаимной выгоде и усвоенным нормам/ценностям увеличилась. При этом просоциальные рассуждения мальчиков и девочек значительно не отличались. Были также отмечены различия в ответах, отражающие некоторые характерные особенности индийской культуры. Большинство ответов (76 %) по сюжетам историй было просоциальным [16].

Схожее исследование было проведено N. Eisenberg и коллегами (1979; 1987; 1991; 1995), которые отметили значительное увеличение с возрастом в использовании сочувствующей ориентации, ролевого принятия, ориентация к правам других. В данном эксперименте просоциальное рассуждение мальчиков и девочек в возрасте от 5 до 13 лет было подобным. Единственное отличие было выявлено в зависимости от того, к какому социальному слою относились дети. Например, в нижнем уровне социально-экономической группы, требуется заботиться об их младших родных сестрах и братьях (так как оба родителя уехали на работу), а также решать домашние проблемы. С другой стороны, дети с высоким уровнем социально-экономической категории не выполняют эти задачи: они, как обычно, сосредотачиваются на школьных учебных и внеучебных действиях [22; 23; 24; 25].

Данные, полученные из лонгитюдного исследования N. Eisenberg, в котором принимала участие небольшая группа детей из Северо-Западных культур (США), иллюстрируют переход от гедонических суждений к суждениям, ориентированным на потребности. К началу подросткового возраста гедонические суждения фактически исчезают и становятся доминирующими. N. Eisenberg, отмечает, что аналогичные паттерны были обнаружены у детей в Западной Германии, Польше и Италии, но у детей начальной школы в Израиле,



воспитывающихся в кибуцах (*кибуца* – сельскохозяйственная коммуна в Израиле, характеризующаяся общностью имущества и равенством в труде и потреблении), отмечается лишь незначительное количество просоциальных суждений. Действительно, в основе суждений израильских детей чаще всего лежат усвоенные ценности, нормы и представления о гуманности человечества. Данный паттерн соответствует Западной культуре, в которой делается сильный акцент на принципах равноправия и общественных ценностях. Эти данные указывают что, возможно, роль культуры более значительна в формировании просоциальных суждений детей, чем в формировании суждений о справедливости, хотя этот вывод может быть преждевременным [2].

Исследования (D.Bar-Tal, 1981; N.Eisenberg, 1986), направленные на изучение просоциального рассуждения у детей дошкольного, юношеского возраста, не показали никаких гендерных различий [22].

Имеются данные M.L. Hoffman (1984), которые были направлены на разъяснение роли различных эмоций для проявления детской просоциальности на основе мотивационного подхода. В течение нескольких десятилетий исследование в области просоциального поведения было сосредоточено на познавательных факторах (ожидания и ценности), пренебрегая ролью эмоций. Был сделан упор на сочувствие, которое позволяет ребенку отождествлять себя частично с другим человеком, и предполагает необходимое условие для альтруистично мотивированного просоциального поведения [26]. Эмпирические исследования детей в Северо-Западной (США) (N.Eisenberg, 1988; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979) и Западной культуре (Германия) (W. Friedlmeier, 1993; G. Trommsdorff, 1993), и других культурах (J. Kienbaum, 1993; G. Trommsdorff, 1995), подтвердили эту точку зрения [28; 29; 16].

Исследования детей продемонстрировали что не только сочувствие, но и другие эмоции, такие как страдание, могут проявиться в ситуации наблюдения неудачи другого человека (W. Friedlmeier, 1993; J. Kienbaum, 1993; G.Trommsdorff, 1993, 1995). В детстве сочувствие способствует просоциальному поведению, страдание же, как отрицательная эмоциональная реакция, блокирует его. Это говорит о том, что детская способность регулировать эмоции отличается по сравнению со взрослыми и функционирует как процесс, который допускает преодоление страдания при наблюдении печали или неудачи другого человека. В раннем детстве родители являются внешними регуляторами детских эмоциональных реакций. Своим примером они помогают ребенку развивать и управлять собственными эмоциями [26;29].

Одна из причин, которая может объяснить возрастные различия – это сопереживающее беспокойство, сопровождаемое отсутствием компетентности (ребенок хочет помочь, но не знает, как это сделать), что также может вызвать реакцию страдания. В случае страдания дети могут иметь меньше вариантов игнорирования ситуации или отвлечения их внимания от грустного стимула. Следовательно, если ребенок получает возможность отвлечься от грустной ситуации, он может показать больше просоциального поведения [29].

В Западной культуре (Германия) были исследованы отношения между эмоциональными событиями и просоциальным поведением в двух различных ситуациях. В непосредственной ситуации дети сталкиваются с печалью другого человека, тогда как ситуация с отвлечением вызвана мотивацией успеха (*отвлечение* – одно из экспериментальных условий). Были созданы условия, в которых дети не только испытывают печаль другого человека, но также они сталкиваются с задачей, которая должна быть закончена за ограниченное количество времени, чтобы получить вознаграждение. Детские реакции наблюдались на основе выражения лица, что позволяло измерить сочувствие и страдание.

Положительная функция сочувствия была зарегистрирована относительно просоциального поведения в ситуации, в которой ребенок наблюдает неудачу другого человека. При этом был подтвержден и отрицательный эффект влияния страдания на просоциальное поведение [29].

Далее приведен краткий обзор изучения проявления просоциальности в различных культурных традициях (таблица 1).

Таблица 1

**Вариативность исследования проявления просоциальности в различных культурных традициях**

| Культура                                      | Выборка испытуемых                                      | Автор                                      | Цель исследования   | Результаты исследования  |
|---|---|--|---|--|
| Западная культура (Германия и Израиль)        | Дети дошкольного возраста                               | G.Trommsdorff, W.Friedlmeier, V.Mayer [30] | Изучить просоциальное поведение дошкольников (сочувствие) в различных культурах | Мальчики (Германия) выражают значительно меньше сочувствия, девочки значительно больше.  |
| Юго-Восточная культура (Индонезия и Малайзия) |   |  |   | Мальчики и девочки из Израиля и Индонезии меньше проявляют сочувствие. Дети Юго-восточных азиатских культур показали больше просоциального поведения, чем дети Западных культур. |
| Восточная культура (Индия)                    | Дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста | N.Chadha, G.Misra [16]                     | Изучить просоциальное рассуждение и поведение в культурном контексте            | С возрастом гедонистические и стереотипные рассуждения уменьшаются, а ориентация к потребностям других, взаимной выгоде и усвоенным нормам/ценностям увеличивается.              |

|   |           |                 |                               |  |
|---|-----------|-----------------|-------------------------------|--|
| Северо-Западная культура (США, Германия, Израиль, Польша) | Подростки | N.Eisenberg [2] | Изучить гедонические суждения | К началу подросткового возраста гедонические суждения фактически исчезают и становятся доминирующими суждения, ориентированные на потребности. Такая динамика проявления суждений была обнаружена у детей в Западной Германии, Польше и Италии.<br>Суждения израильских детей строятся на усвоенные нормы и ценности, представления о гуманности человечества. |
|---|-----------|-----------------|-------------------------------|--|

Также следует отметить, что исследователями G.Trommsdorff, W.Friedlmeier, V.Mayer были описаны интересные факты просоциального поведения у дошкольников в четырех культурах [30]. Главная цель данного исследования состояла в том, чтобы проверить культурные различия эмоциональных реакций (сочувствие/сочувствие и бедствие) и просоциальное поведение дошкольников от различных культур в определенном контексте, а также взаимосвязь между эмоциями и просоциальным поведением. Просоциальное поведение было рассмотрено в естественных условиях игровой деятельности при наблюдении за эмоциональными реакциями детей посредством видеосъемки. Были оценены три эмоциональных реакции: сочувствие, сосредоточенное страдание на других и самососредоточенное страдание на себя.

В этом исследовании участвовали дошкольники двух Западных культур – Германии и Израиля (ориентированных на культуру); и двух Юго-восточных азиатских культур – Индонезии и Малайзии (социально ориентированной культуры). В представленных культурах было выявлено положительную взаимосвязь между сочувствием и просоциальным поведением и отрицательная взаимосвязь между самососредоточенным страданием и просоциальным поведением. Результаты показали, что дети двух Юго-восточных азиатских культур, по сравнению с детьми Западных культур, имеют самососредоточенное страдание и меньше просоциального поведения.

В итоге, в одном исследовании немецкие и израильские дети проявили больше просоциального поведения; а в другом наблюдении – были выявлены высокие показатели просоциального поведения в отношении семейных обязанностей для детей из социально ориентированных стран (детей из Индонезии и Малайзии). Дети Юго-восточных азиатских культур показали больше просоциального поведения, чем дети Западных культур. Положительная корреляция между сочувствием и просоциальным поведением и отрицательная корреляция между самососредоточенным страданием и просоциальным

поведением (за исключением малайзийских детей) были найдены во всех четырех культурах; а сосредоточенное страдание не оказало значительного влияния на просоциальное поведение. Регрессионный анализ продемонстрировал, что сочувствие было самым сильным показателем для просоциального поведения. Результаты показали различия детского поведения в различных культурных контекстах. Сила положительной корреляции между сочувствием и просоциальным поведением у маленьких детей «смягчена культурой». Интерпретация определенных отношений между эмоциями и просоциальным поведением трудна, так как могут подразумеваться различные культурные значения [30].

Сотрудничество, как просоциальное поведение также изменяется с возрастом. М. Millard (1970) обнаружил, что американские дети с возрастом становятся менее склонными к сотрудничеству, а более склонными к соперничеству. Участвуя в игре, условия которой позволяют выиграть только в том случае, если оба игрока объединяют свои усилия, 4- и 5-летние дети часто сотрудничали. Однако дети постарше предпочитали соревноваться друг с другом, в результате чего ни одному из них не удавалось выиграть. Дети мексиканского происхождения и израильские дети, по сравнению с маленькими американцами, чаще прибегали к сотрудничеству, очевидно потому, что в культурах их стран цели группы ставятся выше индивидуальных достижений. М. Millard пришел к выводу, что американские дети впитывают дух соперничества с рождения, и эта ценность усваивается настолько, что они часто бывают неспособными к сотрудничеству даже тогда, когда оно им очень выгодно [30].

**Заключение.** Анализ исследований подтверждает, что для детей Восточной культуры свойственны гедонистические и стереотипные рассуждения, которые с возрастом уменьшаются, а ориентация к потребностям других, взаимной выгоде и усвоенным нормам/ценностям увеличиваются.

В Юго-Восточных азиатских культурах (Индонезии и Малайзии) дети по сравнению с детьми двух Западных культур (Германия и Израиль) показали больше просоциального поведения. В Германии девочки значительно выше выражают сочувствие, чем мальчики. Мальчики и девочки из Израиля и Индонезии меньше проявляют сочувствие.

Дети Северо-Западных культур с возрастом становятся менее склонными к сотрудничеству, а более склонными к соперничеству в отличие от детей Западной культуры (Израиль), где дети более склонны сотрудничеству, чем соперничеству. Очевидно потому, что в культурах Западных стран цели группы ставятся выше индивидуальных достижений. Дети Северо-Западных культур (США), иллюстрируют переход от гедонических суждений к суждениям, ориентированным на потребности. К началу подросткового возраста гедонические суждения фактически исчезают. Отмечено, что аналогичные паттерны были обнаружены у детей в Западной Германии, Польше и Италии. Однако у израильских детей отмечается незначительное количество суждений, ориентированных на потребности, т.к. в основе суждений израильских детей чаще

всего лежат усвоенные ценности, принципы равноправия, нормы и представления о гуманности человечества.

Анализ исследований показал, что детям Юго-Восточной культуры свойственно гедонистические и стереотипные рассуждения, высокое проявление просоциального поведения. В то время как для детей Северо-Западных культур свойственно соперничество, переход от гедонических суждений к суждениям, ориентированным на потребности.

Таким образом, в современной кросс-культурной и этнической психологии культура является тем важным фундаментом, на основе которого происходит развитие просоциального поведения. При этом принадлежность к определенной культуре оказывает влияние на все сферы человеческой жизни, регулирует социальное поведение личности.

### Список использованной литературы

1. Абраменкова, В.В. *Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства*: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.13 / В.В.Абраменкова. Москва, 2000. 57 с.
2. Айзенберг, Н. *Анализ моральных дилемм Колберга. Исследование Айзенберг*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://doctoroff.ru/analiz-moralnyh-dilemm-kolberga>. – Дата доступа: 06.04.2018.
3. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*. 1997. № 5. С.3–19.
4. Брессо, Т. И. *Социокультурные детерминанты просоциальной мотивации студентов социэкономических профессий*: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Москва, 2013.172 с.
5. Гаврилова, Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы. *Вопросы психологии*. 2005. №2. С.147–156.
6. Гаврилова, Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста. *Вопросы психологии*. 1974. № 5. С. 107–114.
7. Ильин, Е. П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512с.
8. Ильин, Е. П. *Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия*. Санкт-Петербург: Питер, 2013.304 с.
9. Ковалева, Ю. В. *Особенности просоциального поведения студентов азербайджанского, белорусского и русского этносов во взаимосвязи с индивидуальными ценностями*: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Смоленск, 2016. 262 с.
10. Куницына, В. Н. Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.544 с.
11. Кухтова, Н. В. Возрастные и гендерные различия в проявлении просоциального поведения. *Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава*. 2004. № 2 (32). С. 66–71.
12. Кухтова, Н.В., Гриценко, В.В., Молчанова, Н.В., Ковалева, Ю.В. *Просоциальное поведение мигрантов и принимающего населения в условиях*



*межкультурного взаємодія: монографія.* Витебск: ВГУ імени П.М. Машерова, 2014.160 с.

13. Мазур, Ю. О. *Соціально-психологічний тренінг особистісного росту як засіб розвитку просоціального поведіння* : дис. ... к-та психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2008. 213 с.

14. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я». *Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология.* 1981. №1. С. 14–22.

15. Чалдини, Р., Кенрик, Д., Нейберг С. *Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя!* Санкт-Петербург: Прайм–Еврознак, 2002. 526 с.

16. Чадха, Н., Мишра, Г. Образцы просоциального рассуждения в индийских детях. *Психология и развивающиеся общества.* 2004. Т. 18, № 2. С.159–186.

17. Юсупов, И. М. *Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты)*: автореф. ... д-ра. психол. наук: 19.00.01. Санкт-Петербург, 1995. 34 с.

18. Watson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology.* Vol. 40. № 2. P.290–302.

19. Bischof-Kohler, D. (1991). The development of empathy in infants. In M. E. Lamb & H. Keller (eds.). *Infant development: Perspectives from German-speaking countries.* P. 245–273.

20. Cialdini, R.B., Brown, S.L., Lewis, B.P., Luce, C., Neuberg, S.L. (1997). Reinterpreting the empathy-altruism relationship: When one into one equals oneness. *Journal of Personality and Social Psychology.* Vol. 73. N.3. P. 481–494.

21. Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). *Researches in the field of psychology and behavioural sciences.* Vol. 2. N.2. P.48–53.

22. Eisenberg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental psychology.* Vol.15. P.128–137.

23. Eisenberg, N., Lennon, R., Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology.* Vol.19. P.846–855.

24. Eisenberg, N., Miller, P., Shell, R., Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology.* Vol.27. P.849–857.

25. Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development.* Vol.16. P.911–936.

26. Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. *Morality, moral behavior and moral development.* N-Y. P.283 – 313.

27. Hoffman, M. L. (2007). *Socioemotional development in toddlers: transient processes and transformations.* New York: Guilford Press. P.132–145.

28. Trommsdorf, G. & Friedlmeier, W. (1993). Control and Responsiveness in Japanese and German Mother-Child Interactions. *Early Development and Parenting.* Vol.2. № 1. P.65–78.

29. Trommsdorf, G., & Friedlmeier, W. (1999). A motivational conflict and prosocial behavior // *International journal of behavioural development*. Vol. 23. P.413–429.
30. Trommsdorf, G., & Friedlmeier, W., Mayer, B. (2007). Sympathy, distress and prosocial behavior of preschoolers in four cultures. *International journal of behavioural development*. Vol. 31. № 3. P. 284–293.
31. Warneken F, Tomasello M. (2007). *The help and cooperation at the age of 14 months*. *Infancy*. Vol.11. № 3. P. 271–294.
32. Zahn-Waxler C, Radke-Yarrow M, Wagner E, Chapman M. (1992). Development of concern for others. *Development psychology*. Vol. 28. N.1. P. 126 – 136.
33. Zanden, V. *Social Psychology* (1987) / W. James, V. Zanden; 4- th ed. N-Y.: McGraw-Hill. *Infancy*. P.646.
34. Zahn-Waxler C, Radke-Yarrow M, Wagner E, Chapman M. (1992). Development of concern for others. *Development psychology*. Vol 28. № 1. P.126–136.
35. Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R.A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*. P.319–330.

УДК 159.9

**Пастернак А. В.**

**Психолого-педагогічні особливості адаптації сучасних першокласників до навчання**

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу проблеми адаптації сучасних першокласників до навчання у школі. В статті дано психологічну характеристику адаптації першокласників до навчання, специфіку адаптації першокласників до навчання в умовах реалізації програми «На крилах успіху». У статті висвітлено результати експериментального дослідження особливостей дослідження емоційно-ціннісного ставлення першокласників до однокласників, школи, навчальної діяльності в класі як показників їхньої адаптації до навчання. Представлено результати порівняльного аналізу результатів діагностики емоційного переживання соціальних контактів першокласниками, що навчаються за програмою «На крилах успіху» та в умовах традиційного навчання.

**Ключові слова:** адаптація, адаптація першокласників, адаптація до навчання, структурні компоненти адаптації, емоційне ставлення до школи, освітня програма «На крилах успіху».

**А.В. Пастернак. Психолого-педагогические особенности адаптации современных первоклассников к обучению**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы адаптации современных первоклассников к обучению в школе. В статье дана психологическая характеристика адаптации первоклассников к обучению, подчеркнута специфика адаптации первоклассников к обучению в условиях реализации программы «На

крыльях успеха». В статье отражены результаты экспериментального исследования особенностей исследования эмоционально-ценностного отношения первоклассников к одноклассникам, школы, учебной деятельности в классе как показателей их адаптации к обучению. Представлены результаты сравнительного анализа результатов диагностики эмоционального переживания социальных контактов первоклассниками, обучающихся по программе «На крыльях успеха» и в условиях традиционного обучения.

**Ключевые слова:** адаптация, адаптация первоклассников, адаптация к обучению, структурные компоненты адаптации, эмоциональное отношение к школе, образовательная программа «На крыльях успеха».

### **A. Pasternak. Psychological-pedagogical features of adaptation of today's first-graders to studying.**

**Summary:** The article is devoted to the analysis of the problem of adaptation of today's first-graders to study at school. The article gives a psychological description of adaptation of first-graders to study, the specifics of adaptation of first-graders to study under conditions of the program "On the Wings of Success". The results of the experimental study of the features of the study of the emotional value relation of first-graders to classmates, schools, and educational activities in the class as indicators of their adaptation to study have been illustrated in the article. The results of the comparative analysis of the diagnostics results of the emotional experience of social contacts by the first-graders trained under the program "On the wings of success" and under conditions of traditional education have been presented.

**Keywords:** Adaptation, adaptation of first-graders to study, structural components of adaptation, emotional attitude towards school, educational program "On the wings of success".

**Постановка проблеми.** Важливим завданням сучасної освіти є підвищення ефективності формування особистості в її інтелектуальному, креативному, соціально-культурному, духовному та емоційному розвитку. Вирішення нового завдання потребує створення нових психолого-педагогічних умов навчання, зокрема у початковій школі, що у свою чергу призведе до змін у процесі адаптації першокласника.

Вступ у середній навчальний заклад і перші місяці навчання викликають у першокласника зміни у його діяльності та способі життя. Цей період є досить важким для дитини. Даний процес супроводжується різноманітними зрушеннями у функціональному стані і значною мірою зачіпає психоемоційну сферу.

Проблему шкільної адаптації слід віднести до однієї з найбільш серйозних соціальних проблем сучасності, що вимагає вже не стільки поглибленого вивчення, скільки пошуку продуктивного рішення на практичному рівні. Необхідність впровадження заходів щодо створення сприятливого середовища для адаптації дитини до навчання висвітлено в документах різного рівня управління освітою. Реалізацію впровадження окреслених цими документами заходів, зокрема програми «На крилах успіху», у навчально-

виховний процес початкової школи було розпочато у вересні 2018 року. Але, як показує багаторічний досвід, – будь-які спроби її модернізації освіти без попередніх системних наукових досліджень їх впливу на розвиток дитини не дадуть очікуваних результатів.

**Мета статті** полягає у виявленні особливостей емоційної сфери сучасних першокласників в контексті аналізу їхньої адаптації до навчання; дослідженні особливостей адаптації першокласників, які навчаються за програмою «На крилах успіху».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід зазначити, що окремі питання проблеми адаптації вже були предметом уваги дослідників. Так, досліджувались такі аспекти: уявлення про адаптацію, її закономірності та механізми в цілому (Г. О. Балл, Ф. Б. Березін, В. П. Казначеев, Ц. П. Короленко, Ф. З. Меєрсон, А. А. Налчаджян); про адаптацію як форму соціальної активності особистості (В. А. Семиченко, О. Г. Солодухова); формування адаптивних характеристик особистості (А. А. Алдашева, Н. С. Кантоністова, Н. Г. Колизаєва, Т. В. Середа); теорії саморегуляції функціональних та психічних станів особистості, її поведінки та діяльності (К. О. Абульханова-Славська, Л. М. Балабанова, О. А. Конопкін, А. Б. Леонова, В. І. Моросанова). Проблемі готовності до шкільного навчання приділяється значна увага в методологічних, теоретичних експериментальних і прикладних дослідженнях педагогів, психологів, фізіологів: Л. І. Божович, Л. С. Виготського, Н. І. Уткіної, З. І. Калмикової, Г. Г. Кравцової, Р. В. Овчарової, Н. Г. Салміної, Д. Б. Ельконіна та інших [1; 4; 5; 6]. Але не зважаючи на численні дослідження, проблема адаптації першокласників до навчання у школі ще недостатньо розроблена.

На сьогоднішній день перед науковцями стоїть завдання перевірити вплив психолого-педагогічних умов, які будуються в рамках реалізації програми «На крилах успіху», щодо адаптації першокласників до навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психологи, які працюють у галузі психології навчання, спрямовують свої зусилля на пошук і створення оптимальних умов, що сприяють керуванню процесом навчання, яке включає засвоєння учнями знань, умінь і навичок, мотиви і цілі їх учіння, ставлення до навчання, засвоєння навчальних дій та інші проблеми [1; 2; 7].

Створення належних психолого-педагогічних умов для адаптації першокласника до навчальної діяльності допомагає запобігти порушенню психічної рівноваги, втраті інтересу до навчання тощо. Адаптація – це тривалий індивідуальний процес. Адаптація до школи – перебудова пізнавальної, мотиваційної і емоційно-вольової сфер дитини при переході до систематичного організованого шкільного навчання [8].

Адаптаційний період першокласників супроводжується такими процесами:

- відбувається фізіологічне пристосування діяльності функціональних систем організму першокласника до змін у режимі й навантаженні;
- формуються, розвиваються й засвоюються способи і прийоми нової діяльності – процесу навчання;

- через емоційну сферу першокласника здійснюється оцінка змін у навколишній реальності як суб'єктивно комфортних або дискомфортних і, відповідно до неї, відбувається регулювання його поведінки і діяльності [3].

Мета адаптаційного періоду: створити психолого-педагогічні умови, які б забезпечили сприятливий перебіг пристосування першокласників до шкільного навчання та життя. В.О. Сухомлинський писав: «Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити те, що робила вчора. Нехай нове з'являється в його житті поступово і не приголомшує лавиною вражень. Я переконаний, що навчання грамоті тісно пов'язане з малюванням, із грою як раз і може стати одним із містків, що з'єднують дошкільне виховання і навчання в школі» [7, с. 92–93]. За для досягнення зазначеної мети було розроблено і впроваджено програму початкової освіти «На крилах успіху» для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти (далі Програма). Зміст Програми відповідає Закону України «Про освіту», Державному стандарту початкової освіти, апробовано й експериментально перевірено в межах дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня «Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування початкової загальної освіти» (наказ МОН України № 834 від 15.07.2016).

Програму спрямовано на виконання наступних стратегічних завдань:

- становлення особистості дитини, її духовний, психічний, соціальний, фізичний розвиток, розвиток пізнавальних здібностей;
- морально-етичне, громадянське, патріотичне, естетичне, трудове, екологічне виховання дитини;
- формування цілісного наукового образу світу;
- формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення дитини до самої себе, родини, громади, школи й навчання;
- психолого-педагогічна адаптація дитини до шкільного життя; формування ключових і предметних компетентностей;
- формування культури міжособистісної взаємодії у різних формах і видах діяльності;
- формування здатності до самовираження, зміни власної поведінки відповідно до потреб стійкого розвитку (соціально-правової, екологічно доцільної і здоров'язбережувальної та безпечної) у різних життєвих ситуаціях.

Програму побудовано з урахуванням зміни позиції сучасного вчителя з носія й транслятора знань на тьютора та фасилітатора. Вчитель, володіючи різноманітним психолого-педагогічним репертуаром, обирає найбільш доцільні для конкретного учня форми, методи та прийоми навчання, виховання з метою виведення психолого-педагогічного процесу в школі на якісно новий рівень організації зі значно меншою психологічною та фізичною навантаженістю. Цілісна програма «На крилах успіху» спрямована на краще засвоєння навчальної програми першокласника, а головне на швидку та більш якісну психологічну адаптацію до навчального процесу.

Результати теоретичного аналізу проблеми адаптації першокласника до навчання дозволяють в якості критеріїв діагностики зазначеного явища



розглядати наступні: стан здоров'я, дитини ступінь сформованості морфофункціональних систем, рівень розвитку довільної, вольової регуляції поведінки, рівень інтелектуального розвитку та пізнавальних здібностей, здатність опанувати уміння і навички навчальної діяльності, успішність соціальних контактів з дорослими і однолітками та емоційну зрілість.

З метою перевірки ефективності психолого-педагогічних умов створених в процесі реалізації програми «На крилах успіху» для вирішення проблеми адаптації, було проведене емпіричне дослідження емоційно-ціннісного ставлення дитини до однокласників, школи й навчання. Наявність позитивного емоційного ставлення як компоненту адаптації, вказувало на успішність її проходження першокласником. В рамках емпіричного дослідження було проведено порівняльний аналіз результатів діагностики емоційного переживання соціальних контактів першокласниками за методикою «Сонце, хмарка, дощик» Н.В. Ваніної. Методика полягає в тому, що дітям роздають кольорові наліпки із трьома різними малюнками – сонце, хмарка, дощик, та аркуш паперу на якому є прізвище дитини, яка виконує завдання. Методика проводиться за трьома завданнями: «Дослідження емоційного стану учнів у класі», «Дослідження емоційного стану учнів в школі» та «Дослідження емоційного стану учнів з однокласниками». Перед початком проведення дослідю, обов'язково потрібно провести з дітьми бесіду стосовно того, про що зараз піде мова (про роботу в класі, школу чи однокласників). Діти вибирають ту наліпку, настрій якої подібний до того емоційного стану, який є в них у різних умовах. Сонечко характеризує веселий емоційний стан, хмарка характеризує сумний емоцій стан, а дощик (на малюнку осінній дощ з вітром, переважно в сірих тонах) – злий, сердитий, роздратований емоційні стани.

В якості експериментальної групи виступали 30 учнів 1-В клас 2018 року Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 68, який навчається за програмою «На крилах успіху». В якості контрольної групи виступав 1-Б клас 2017 року. Цей клас навчався за традиційною програмою. Емпіричні данні результатів діагностики попереднього року були представлені психологом школи. Результати дослідження представлені у таблицях 1-3.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз емоційного стану учнів,  
коли вони працюють у класі**

| Емоційний стан,<br>настрій       | Кількість учнів, % |      |
|----------------------------------|--------------------|------|
|                                  | 2018               | 2017 |
| Веселий                          | 69,23              | 42   |
| Сумний                           | 23,07              | 35   |
| Злий, сердитий,<br>роздратований | 7,7                | 23   |

**Порівняльний аналіз емоційного стану учнів  
по відношенню до школи**

| Емоційний стан,<br>настрій       | Кількість учнів, % |      |
|----------------------------------|--------------------|------|
|                                  | 2018               | 2017 |
| Веселий                          | 46,2               | 50   |
| Сумний                           | 42,3               | 38   |
| Злий, сердитий,<br>роздратований | 11,5               | 12   |

Проаналізувавши таблицю 1, бачимо, що веселий емоційний стан значною мірою переважає у учнів класу, що навчається за програмою «На крилах успіху», а сумний та злий, сердитий, роздратований емоційний стан переважають у дітей, які навчався за традиційною програмою.

Проаналізувавши таблицю 2, ми бачимо, що результати дослідження класів дуже подібні один до одного. І у класі, де діти навчаються за програмою «На крилах успіху», і у класі, де не застосовували цю програму, веселий емоційний стан учнів переважає над іншими.

**Порівняльний аналіз емоційного стану учнів  
щодо відносин з однокласниками**

| Емоційний стан,<br>настрій       | Кількість учнів, % |      |
|----------------------------------|--------------------|------|
|                                  | 2018               | 2017 |
| Веселий                          | 65,4               | 40   |
| Сумний                           | 19,2               | 32   |
| Злий, сердитий,<br>роздратований | 15,4               | 28   |

Судячи з таблиці 3 можемо стверджувати, що у класі, де навчаються за програмою «На крилах успіху», веселий емоційний стан учнів значно перевищує показники іншого класу. В свою чергу у класі із традиційною програмою, перевищують показники сумного та злого емоційних станів.

**Висновки.** Основними показниками психологічної адаптації дитини до школи є формування адекватної поведінки, встановлення контактів з учнями та вчителем, оволодіння практичними навичками навчальної діяльності. Основними психолого-педагогічними умовами підвищення ефективності адаптації є: взаємодія вчителя та учня, взаємодія учня із середовищем, врахування вчителем фізіологічних та психологічних особливостей першокласників, формування вчителем позитивного ставлення учнів до навчання, турбота про здоров'я учнів. Аналізуючи психолого-педагогічні особливості адаптації до навчання у першокласників, що навчаються згідно з програмою «На крилах успіху» в порівнянні з традиційною формою навчання, потрібно відзначити: навчальний процес в учнів викликає позитивні емоції, в більшості, діти впевненні в собі і не

відчувають страху, що є одним найважливіших показників успішної адаптації. Навчання першокласників в цих умовах, створених під час реалізації Програми сприяє підвищенню рівня соціальної та емоційної складових адаптації, значною мірою перевищують показники рівня цих складових адаптації учнів у класі, що навчався за традиційною програмою. Отже, програма «На крилах успіху» відповідає вимогам до нової української школи, зокрема щодо вирішення проблеми адаптації першокласників до навчання.

### Список використаної літератури

1. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. для ВНЗ / Т. В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
2. Коломінський, Я. Л. Вчителю про психологію дітей шестирічного віку / Я. Л. Коломінський, Е. А. Панько. – Москва, 1988. – 265 с.
3. Кравчук Л. С. Особливості шкільної адаптації першокласників / Л. С. Кравчук // Сучасна школа України. – 2013. – № 9. – С. 4-6.
4. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования : учеб. пособ. для ВУЗ / Р. В. Овчарова. – Москва : Сфера, 2000. – 448 с.
5. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2015. – 469 с.
6. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы : 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 176 с.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1988. – 272 с.
8. Цидин С. А. Признаки адаптации та дезадаптации / С. А. Цидин. – Москва : Образование, 1999. – 237 с.

УДК 159.923

Ткаченко О. А.

### Дослідження інтелектуального компоненту адаптації першокласників до навчання як показника ефективності реалізації в навчальному процесі принципів Нової української школи

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу проблеми адаптації сучасних першокласників до навчання у школі. Автор приділяє увагу розкриттю специфіки адаптації першокласників до навчання в умовах реалізації принципів Нової української школи, зокрема програми «На крилах успіху». У статті висвітлено результати емпіричного дослідження інтелектуального компоненту адаптації першокласників до навчання. Представлено результати порівняльного аналізу результатів діагностики рівня сформованості інтелектуального компоненту адаптації першокласників, що навчаються за програмою «На крилах успіху» та в умовах традиційного навчання.

**Ключові слова:** адаптація, адаптація першокласників до навчання, структурні компоненти адаптації, інтелектуальний компонент адаптації до навчання, освітня програма «На крилах успіху».

**Е.А. Ткаченко. Исследование интеллектуального компонента адаптации первоклассников к обучению как показателя эффективности реализации в учебном процессе принципов Новой украинской школы.**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы адаптации современных первоклассников к обучению в школе. Автор уделяет внимание раскрытию специфики адаптации первоклассников к обучению в условиях реализации принципов Новой украинской школы, в частности программы «На крыльях успеха». В статье отражены результаты эмпирического исследования интеллектуального компонента адаптации первоклассников к обучению. Представлены результаты сравнительного анализа результатов диагностики уровня сформированности интеллектуального компонента адаптации первоклассников, обучающихся по программе «На крыльях успеха» и в условиях традиционного обучения.

**Ключевые слова:** адаптация, адаптация первоклассников к обучению, структурные компоненты адаптации, интеллектуальный компонент адаптации к обучению, образовательная программа «На крыльях успеха».

**О. Tkachenko. Research of the intellectual component of first-graders' adaptation to education as an indicator of the effectiveness of implementation of the principles of New Ukrainian School in the educational process.**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the problem of adaptation of today's first-graders to study at school. The author pays attention to the disclosure of the specifics of adaptation of first-graders to study under conditions of implementation of the principles of New Ukrainian School, in particular the program "On the Wings of Success". The paper presents the results of the empirical study of the intellectual component of first-graders' adaptation to learning. The results of the comparative analysis of diagnostics results of the level of formation of the intellectual component of adaptation of first-graders studying under the program "On the wings of success" and under conditions of traditional education have been presented.

**Keywords:** Adaptation, adaptation of first-graders to study, structural components of adaptation, intellectual component of adaptation to training, educational program "On the wings of success".

**Постановка проблеми.** Молодий шкільний вік надзвичайно важливий етап розвитку дитини, зокрема формування її соціальної поведінки, особистісного ставлення до навколишнього середовища, до самої себе, а також ототожнення себе із соціумом. Успішність пристосовування дитини до нових умов – запорука її подальшого комфортного існування в суспільстві. У зв'язку з цим, одним з важливих завдань сучасної психологічної науки є дослідження закономірностей розвитку адаптаційних можливостей дитини, що дасть змогу розробити

психологічний інструментарій для плідної роботи учителів, психологів щодо розвитку її адаптивних можливостей до умов навчального середовища.

Результати аналізу стану початкової освіти в Україні [2] вказують на ознаки дезадаптації без виражених невротичних порушень у 22,5% учнів, погіршення стану здоров'я дошкільнят, збільшення кількості навчальних предметів, явне перевищення навчального навантаження в порівнянні з гранично допустимими нормами.

Необхідність впровадження заходів щодо створення сприятливого середовища для адаптації дитини до систематичного навчання висвітлено в документах різного рівня управління освітою: в постанові Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти», в наказах МОН України № 268 «Про затвердження типових освітніх програм для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти» від 21.03.2018 року та № 923 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо адаптаційного періоду для учнів першого класу у Новій українській школі» від 21.08.2018 року. Реалізацію впровадження окреслених цими документами заходів у навчально-виховний процес початкової школи було розпочато у вересні 2018 року. Але, як показує багаторічний досвід, – будь-які спроби її модернізації освіти без попередніх системних наукових досліджень їх впливу на розвиток дитини не дадуть очікуваних результатів.

**Мета статті** полягає у виявленні особливостей когнітивної сфери сучасних першокласників в контексті аналізу їхньої адаптації до навчання; дослідженні особливостей адаптації першокласників, які навчаються за програмою «На крилах успіху».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сторінках сучасної наукової літератури, присвяченої питанням психічного розвитку молодшого школяра, проблеми адаптації розкриваються в роботах Г. Андрєєвої, З. Білоусова, Г. Балла, Л. Виготського, Т. Кравцова, Є. Кравцової, С. Максименка, К. Мельничук, Є. Панько, О. Савченко. Водночас вчені приділяють значну увагу наявності шкільної дезадаптації, особливо в учнів молодшого шкільного віку (Л. Дзюбка, Л. Пономаренко), показуються причини і форми проявлення соціальної дезадаптації (Н. Максимова, К. Мілютіна), робиться наголос на необхідності впровадження комплексного підходу для подолання шкільної дезадаптації (М. Безруких, , Б. Головка, О. Головка, Н. Гуткіна, Є. Горланова, І. Дубровіна, С. Єфімова, О. Захаров, В. Каверін, В. Каган, О. Осадько).

Було доведено, що від благополуччя адаптаційного періоду учня першого класу значною мірою залежить успішність його навчання на наступних ланках школи й у соціальній діяльності загалом.

Динаміка ставлення дітей до навчання відбувається упродовж всього молодшого шкільного віку. Але спочатку діти оцінюють його просто як діяльність, до якої схвально ставляться дорослі, і лише потім їх приваблюють окремі навчальні дії, нарешті, вони починають самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання на навчально-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності.



Оволодіння змістом шкільного навчання вимагає не тільки активності, а й формування в учнів нових дій. Серед останніх на перший план у сучасних умовах виходять розумові та мовні дії, потрібні для усвідомлення навчального завдання, розуміння його змісту, розкриття внутрішніх зв'язків, причинних залежностей в об'єкті, що пізнається, тощо; їм підпорядковуються мнемічні, уявні, практичні та інші дії. Крім того, школярі мають засвоїти загальні способи виділення властивостей понять і розв'язання певного рівня конкретно-практичних завдань. Конкретне співвідношення різних дій залежить від етапу навчання та його змісту (мова, математика, природознавство тощо). Специфічними є й навчальні ситуації.

Божович Л. І., Запорожець О. В., Венгер Л. А. та ін., вивчаючи психологічну адаптацію дитини до навчання, виділяють в ній декілька структурних компонентів, а саме: інтелектуальний, емоційно-вольовий, соціальний. В рамках нашого дослідження ми більше уваги приділяли інтелектуальному компоненту адаптації, визнаючи його тісний зв'язок з іншими компонентами та їх взаємовпливу.

Інтелектуальний компонент включає порівняно розвинуте диференційоване сприймання, стійке спрямування уваги на предмет чи діяльність, наявність аналітичного мислення, що проявляється в здатності виділяти і розуміти важливі ознаки і зв'язки між предметами, а також в здатності відтворювати зразок, логічне запам'ятовування, оволодіння на слух розмовною мовою, розвиток тонких рухів руки і візуально-рухової координації, розвиток здібностей до навчання.

Пов'язаний з ним емоційно-вольовий компонент включає довільну регуляцію своєї пізнавальної діяльності, сформованість механізмів вольової регуляції дій і поведінки в цілому, розвиток емоційної стійкості. Як підкреслював Л. С. Виготський, уміння керувати своєю поведінкою, стримувати безпосередні імпульсивні дії, поводитися згідно з правилами гри, уміння координувати свої дії з діяльністю товаришів, словом, усі елементи первинного управління собою (вольові процеси) первинно виникають і виявляються у якійсь колективній формі діяльності (гра за правилами). Тому, з інтелектуальним компонентом, пов'язаний соціальний компонент, який, серед іншого, передбачає здатність виконувати соціальну роль, отримувати та передавати інформацію в ситуації шкільного навчання [1].

Таким чином, інтелектуальний компонент є важливою, інтегративною складовою адаптації першокласника до навчання, отже показники рівня розвитку відповідних йому психічних функцій можуть виступати діагностичним критерієм адаптації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Прикладом впровадження принципів Нової української школи в освітній процес може служити навчання за типовою освітньою програмою початкової освіти «На крилах успіху» для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти. Освітній проект «На крилах успіху» (далі Програма) розроблено за сприяння Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (директор Топузов О. М.) у межах дослідно-експериментальної роботи Всеукраїнського рівня «Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування

початкової загальної освіти» на 2016-2020 роки (науковий керівник Цимбалару А. Д.) [3]. Виникає питання: у чому полягають особливості експериментальної навчальної програми і які вона має переваги в порівнянні з діючими? Чи враховані в проекті її реалізації психолого-педагогічні чинники адаптації до навчання? Чи впливають зазначені чинники на когнітивний компонент адаптації?

Відповідно до визначених у Державному стандарті цілей початкової освіти, Програму розроблено з метою нормативного забезпечення гармонійного розвитку та виховання особистості дитини для застосування набутого досвіду в навчальних і життєвих ситуаціях та закладання основ її особистісного зростання на наступному рівні освіти.

Відповідно до мети визначено стратегічні завдання, на виконання яких спрямовано Програму, серед яких виділимо: розвиток пізнавальних здібностей; формування цілісного наукового образу світу; формування ключових і предметних компетентностей; психолого-педагогічна адаптація дитини до шкільного життя.

Побудову освітнього процесу як системи уможлиблює врахування у Програмі наступності й перспективності дошкільної та початкової освіти, а також взаємозв'язок між цілями та результатами навчання із відповідним визначенням його змісту.

Особистісній орієнтації навчання сприятиме врахування у Програмі вікових і психологічних особливостей учнів 6-8 років (зокрема цілісності сприймання світу й процесів пізнання, провідних стилів навчальної діяльності, соціальної активності), що простежується у доступності й відповідності їхнім інтересам та запитам змісті.

Інтегрований підхід у Програмі є дидактичним інструментом врахування вікових особливостей учнів 6-8 років і відкриває можливості для презентації змісту зі встановленням як внутрішньо- і міжпредметних зв'язків, так і інтегрованих предметів. Інтегрований підхід до побудови Програми простежується на міжпредметному рівні завдяки синхронізації термінологічного поля усіх навчальних програм та приведення мови програм до тієї, якою мають послуговуватись учителі та учні в кожному класі, підходів до структурування програм кожного предмета (побудовані концентрично). Це дозволило запобігти його дублюванню у різних предметах вивчення, неузгодженості термінологічного поля та створити умови для підвищення пізнавального інтересу учнів.

Побудова програми на діяльнісних засадах повинна сприяти підвищенню практичної спрямованості опанування змісту освіти. Водночас забезпечуватиме якісно новий рівень процесу виявлення результатів навчання завдяки конкретизації навчальних дій учнів, як складників ключових і предметних компетентностей. Зміна знанневих орієнтирів навчання на діяльнісні простежуються й в орієнтовній тематиці досліджень, практичних робіт, навчальних проектів.

Особливість структурування змісту в програмі полягає в спірально-концентричній побудові, міжпредметній інтеграції та практичної спрямованості,

що спирається на врахування вікових особливостей учнів початкової школи – цілісності сприйняття і пізнання навколишньої дійсності. Всі програми складаються з концентров, кожен з яких «розпаковує смисл» навчального матеріалу в наступному класі на новому рівні складності.

Нова психолого-педагогічна позиція створення освітнього простору учнів передбачає формування цілісності знань на основі міжпредметних інтеграції та врахування вікових і індивідуальних особливостей дитини, які впливають на хід і результативність її навчальної діяльності. Учитель, володіючи широким педагогічним репертуаром, вибирає найбільш підходящі для конкретного учня форми, методи і прийоми навчання.

Реформування шкільної освіти на основі системного підходу дозволить уникнути дублювання змісту різних навчальних предметів і відповідно перевантаження учнів, досягти узгодженості навчального і виховного процесів, створити умови для поліпшення стану здоров'я учнів і підвищити їх інтерес до навчання.

Специфіка адаптації першокласників до навчання в умовах реалізації програми «На крилах успіху» в першу чергу полягає в правильній організації навчально-виховної діяльності першокласників, в основі якої покладено визначені Державним стандартом початкової освіти, освітні галузі.

Зокрема освітні галузі «Природнича», «Громадянська та історична», «Соціальна і здоров'язбережувальна», реалізуються через інтегрований предмет – Всесвіт. Цей предмет забезпечує організацію навчальної діяльності учнів за таким провідним стилем, як натуралістичний. В доступній формі, за допомогою кольорових посібників-журналів «На крилах успіху» пізнається і вивчається Всесвіт. Теми, знайомі дітям з дошкільної освіти, змінюються щотижнево. Це налаштовує учнів на позитивне ставлення до опанування навчальним матеріалом і головне сприяє стресостійкості під час навчання. Мотивує бути активним, зацікавленим на уроках, спонукає до аналізу та обговорення вивченого з друзями і вдома, що характеризує прискорену адаптацію до перебування та навчання у школі й психологічну готовність до пізнання нового. Це навчальне видання схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах Комісією з педагогіки та методики початкового навчання Науково-методичної ради з питань освіти і науки України (лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» від 17.05.2018 р. № 22.1/12-Г-254, лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» від 26.06.2018 р. № 22.1/12-Г-434).

Освітні галузі «Математична» і «Мовно-літературна» реалізуються через інтегровані предмети: математика, українська мова (мова навчання) та англійська мова (мова вивчення). Ці основні предмети вивчаються теж за допомогою одного й того ж посібника-журнала «На крилах успіху». Першокласники з охотою відкривають кожного тижня новий кольоровий журнал – і математика, і мови вже не здаються їм такими недосяжними. Кольорові малюнки, схематичні зображення, різноманітні ребуси та загадки, приказки, фотографії, вірші, оповідання, задачі та приклади допомагають їм у ліпшому сприйнятті та вивченні цих серйозних предметів і відповідно більш швидкій адаптації до навчального

процесу. Кожен посібник-журнал складається з 48 сторінок, які з великим захопленням та задоволенням перегортають першокласники й вивчають протягом тижня. А з понеділка – новий журнал, нова тема, яка висвітлюється в кожному із предметів. Наприклад, розглядаються такі теми: «Моя сім'я», «Мандруємо світом», «Сорт», «Бережу життя і здоров'я», «Рослини – діти Землі» і багато інших. На мій погляд, предмети вивчаються зацікавлено і з меншим хвилюванням, адже уроки проводяться в ігровій формі та за допомогою цікавого для дітей прикладного матеріалу. Завдяки таким принципам проведення уроків, в учнів набагато легше проходить адаптаційний період.

Освітня галузь «Фізкультурна» реалізується предметом – Фізична культура. З метою оптимізації навчального навантаження учнів, а також кращої адаптації до групових занять фізичною культурою в програмі «На крилах успіху» передбачено варіативність його викладання з урахуванням бажання батьків і наявності відповідних умов у закладі освіти. Для варіативного вибору пропонують центри «Плавання» і «Хореографія – мистецтво рухів». За наявності відповідних умов у школі, предмет – Фізична культура у розкладі занять має бути останнім.

Освітні галузі «Мистецька», «Технологічна» реалізуються через інтегрований предмет «Арт-технології», який забезпечує організацію навчальної діяльності учнів переважно за музично-ритмічним, вербально-лінгвістичним та моторно-рухливим стилями. Програму цього предмета структуровано за концентрами «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Handmade». Для варіативного вибору пропонуються центри-модулі «Мистецтво слова», «Театральне мистецтво», «Хореографія – мистецтво танцю». Будь-які модулі можуть викладати вчителі, які є фахівцями з предметів мистецького циклу.

Зважаючи на мету, принципи й підходи побудови програми «На крилах успіху», визначено вимоги до результатів навчання першого циклу початкової освіти за кожним предметом вивчення. Визначення показники є складниками, як предметних так і ключових компетентностей, передбачених Законом України «Про освіту» та рекомендацією 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту ради (ЄС) від 17 січня 2018 р. (Оновлена редакція ключових компетентностей для навчання впродовж життя). Ці вимоги є обов'язковими для закладів освіти, які обирали програму «На крилах успіху» як основу для побудови власних освітніх програм.

Цілісна програма «На крилах успіху» спрямована на краще засвоєння навчальної програми першокласника, а головне на швидку та більш якісну психологічну адаптацію до навчального процесу.

Результати теоретичного аналізу проблеми адаптації першокласника до навчання дозволяють в якості критеріїв діагностики зазначеного явища розглядати наступні: стан здоров'я, дитини ступінь сформованості морфофункціональних систем, рівень розвитку довільної, вольової регуляції поведінки, рівень інтелектуального розвитку та пізнавальних здібностей, здатність опанувати уміння і навички навчальної діяльності, успішність соціальних контактів з дорослими і однолітками та емоційну зрілість.

З метою перевірки ефективності психолого-педагогічних умов створених в процесі реалізації програми «На крилах успіху» для вирішення проблеми адаптації, було проведене емпіричне дослідження інтелектуального компоненту адаптації першокласників до навчання, зокрема рівень інтелектуального розвитку та їх пізнавальних здібностей. Показниками виступали сенсомоторна координація, довільна увага, координація зору та рухів тонкої моторики руки, які було досліджено за допомогою методики Керна-Йірасека [1]. В емпіричному дослідженні адаптації до навчання взяли участь 166 першокласників різних шкіл міста Кривого Рогу, в яких впроваджується програма «На крилах успіху» та інші навчальні заходи у відповідності до стандартів Нової української школи.

Результати емпіричного дослідження представлено в таблиці 1. Аналіз результатів дозволяє констатувати наступне: більшість досліджуваних (53 %) демонструють середній рівень досліджуваної функції, високий рівень спостерігається у 39,7 % учнів, низький – у 7,2 % дітей.

Таблиця 1

### Рівень сформованості інтелектуального компоненту адаптації першокласників

| Рівень сформованості функції | Кількісні показники (бали) | Кількість дітей, % |
|------------------------------|----------------------------|--------------------|
| Високий                      | 0-6                        | 39,7               |
| Середній                     | 7-11                       | 53                 |
| Низький                      | 12-15                      | 7,2                |

Щоб перевірити ефективність впровадження психолого-педагогічних умов створених з урахуванням методичних рекомендацій МОН України щодо адаптаційного періоду для учнів першого класу у Новій українській школі було здійснено порівняльний аналіз рівня розвитку інтелектуального компоненту адаптації до навчання у першокласників, які навчаються за новими програмами, зокрема програмою «На крилах успіху», та у дітей, які пішли до школи у 2017 році і навчаються за стандартною, традиційною програмою. Останні створили умовну контрольну групу, кількістю 66 чоловік. Результати діагностики рівня сформованості психічних функцій, які виступають показниками адаптації цих дітей до навчання, були представлені психологами шкіл, в яких проводилось наше дослідження (за матеріалами звітів 2017-2018 навчального року). Результати порівняльного аналізу представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

### Рівень сформованості інтелектуального компоненту адаптації першокласників

| Рівень   | Кількість дітей, % |          |
|----------|--------------------|----------|
|          | 2017 рік           | 2018 рік |
| Високий  | 25,7               | 39,7     |
| Середній | 60,6               | 53       |
| Низький  | 13,6               | 7,2      |



У відношенні рівня сформованості інтелектуального компоненту адаптації першокласників можемо спостерігати позитиву картину (табл. 2). Кількісні показники високого рівня змінились в сторону збільшення з 25,7 % на 39,7 %. І відбулося це за рахунок зменшення показників середнього (з 60,6 % до 53 %) і низького рівнів (з 13,6 % до 7,2 %).

З метою підвищення надійності висновків щодо ефективності нових освітніх умов навчання першокласників до їх шкільної адаптації, отримані данні були перевірені засобами математичної статистики. Для того, щоб переконатись в достовірності відмінностей між відсотковими частками зареєстрованого ефекту було застосовано критерій Фішера  $\phi^*$ . Емпіричні показники критерію Фішера  $\phi^*$  представлено стосовно високого рівня інтелектуального компонента як критерію аналізу адаптації, оскільки саме на цьому рівні вдалось констатувати найбільш істотні позитивні зміни досліджуваного явища, і саме вони в найбільшій мірі вимагають статистичної перевірки. Статистичні показники критерію Фішера  $\phi^*$  для нашої вибірки дорівнює 1,59 на рівні значущості 0,05, і 2,14 на рівні значущості 0,01.

Оскільки  $\phi^*_{emp} = (1,90) > 1,59 \phi^*_{0,05}$ , отже, на рівні значущості 0,05 відмінності показників рівня адаптації до навчання за досліджуваним критерієм, можна вважати достовірними.

**Висновки.** Отримані результати порівняльного аналізу успішності адаптації першокласників до навчання дозволяють стверджувати, що в умовах Нової української школи цей процес проходить успішніше в порівнянні з його протіканням в традиційних умовах.

### Список використаної літератури

1. Коцур Н. Адаптація шестирічної дитини до школи: психолого-педагогічні та медичні критерії / Н. Коцур // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С. 38–42.
2. Про зміст загальної середньої освіти : Науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с.
3. Цымбалару А. Д. Качество модели образовательного пространства младших школьников в общеобразовательном учебном заведении: инструментарий и методика диагностики / А. Д. Цымбалару // Веснік адукацыі. – 2013. – № 2. – С. 31–36.

УДК 159.9

**Ярмак І.А.**

### **Розвиток комунікативно-організаційних здібностей школярів у вимірах випереджаючої освіти для сталого розвитку**

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу проблеми розвитку комунікативно-організаційних здібностей особистості у період дорослішання. Доведено, що розвиток комунікативних здібностей є необхідною умовою успішної соціалізації. Автор наголошує, що застосування моделі випереджаючої

освіти для сталого розвитку дозволяє наповнити систему навчально-виховного впливу особистісним змістом. У площині означеного проаналізовано особливості розвитку комунікативно-організаційних здібностей школярів підліткового віку. Зроблено висновок про необхідність цілеспрямованого супроводу даного процесу в умовах освіти сталого розвитку.

**Ключові слова:** освіта, сталий розвиток, комунікативні здібності, організаційні здібності, підлітковий вік.

**И.А.Ярмак. Развитие коммуникативно-организаторских способностей школьников в измерениях опережающего образования для устойчивого развития**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы развития коммуникативно-организаторских способностей личности в период взросления. Доказано, что развитие коммуникативных способностей является необходимым условием успешной социализации. Автор отмечает, что применение модели опережающего образования для устойчивого развития позволяет наполнить систему учебно-воспитательного влияния личностным смыслом. В плоскости указанного проанализированы особенности развития коммуникативно-организаторских способностей школьников подросткового возраста. Сделан вывод о необходимости целенаправленного сопровождения данного процесса в условиях образования устойчивого развития.

**Ключевые слова:** образование, устойчивое развитие, коммуникативные способности, организаторские способности, подростковый возраст.

**I.A. Yarmak. Development of communicative and organizing abilities of schoolchildren in the dimensions of advanced education for sustainable development**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the problem of the development of communicative and organizing abilities of the individual in the period of maturation. It is proved that the development of communication skills is a prerequisite for successful socialization. The author notes that the application of the model of advanced education for sustainable development allows to fill the system of educational and educational influence with personal meaning. In the plane of this, the features of the development of the communicative and organizing abilities of adolescent schoolchildren are analyzed. The conclusion is made about the need for targeted support of this process in the context of sustainable development education.

**Key words:** education, sustainable development, communication abilities, organizational abilities, adolescence.

**Постановка проблеми.** В умовах несталого трансформаційного сьогодення великого значення набувають проблеми конгруентного особистісного розвитку суб'єктів життєтворення, і зокрема – у вимірах освітнього простору, зорієнтованого на сталий розвиток молоді.

Для України використання потенціалу освіти для сталого розвитку додатково актуалізується складною соціально-економічною та соціокультурною ситуацією; в сучасному суспільстві цінності сталого розвитку як основа смислотворчої константи життєдіяльності людей набуває особливої гостроти, оскільки і процеси соціалізації, і процеси організації життєвих виборів людини здійснюються у складних соціокультурних умовах. Проте система функціонування інформаційного суспільства, його розвиток, стабільність і перспективи тісно пов'язані із розвитком особистості взагалі і з урахуванням особливостей її комунікативної сфери. Нові реалії сучасного життя ставлять на порядок денний нагальну потребу впровадження сучасних світоглядних підходів, нових технологій – передусім у сферу освіти. В основу випереджаючої освіти для сталого розвитку покладено принципи екологічної етики, тобто моральних відносин людини із довкіллям, заснованих на сприйнятті соціального і природного середовища як морального партнера, рівноправності і рівноцінності всього живого.

Актуальність і значимість проблеми конструктивного розвитку комунікативно-організаційних здібностей особистості у період дорослішання в нових умовах буття обумовили специфіку даного емпіричного дослідження. Ми мали за мету вивчення особливостей виявлення комунікативно-організаційних здібностей як особистісного ресурсу особистісного розвитку школярів підліткового віку у системі випереджаючої освіти для сталого розвитку.

**Аналіз досліджень і публікацій з теми.** Динамічне сьогодення ставить незмірно високі вимоги до особистісного розвитку підростаючого покоління. Головний зміст підліткового періоду становить перехід від дитинства до дорослості: всі сторони розвитку піддаються якісному перетворенню, виникають і формуються нові психологічні новоутворення [4; 6]. Н.С.Лейтес відзначає, що у психологічному розвитку підлітків найчастіше сполучаються активність аналізуючої думки, схильність до міркування і особлива емоційність, вразливість. Таке поєднання рис «художнього» типу й ознак «мислительного» типу обумовлює неповторну своєрідність віку і, напевне, є передумовою різнобічного розвитку надалі [1, с.125].

Соціальне пізнання підлітків спрямоване на формування уявлень про інших, що тепер спирається на визначення схожості і відмінності між особистостями (психологічні порівняння). Спілкування із однолітками досягає максимальної інтенсивності; при виборі партнера по спілкуванню підлітками враховуються якості особистості та ділові властивості. Передумовою становлення форм і засобів взаємодії підлітка із оточенням є комунікативно-мовленнєвий розвиток, що віддзеркалює новоутворення емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфери дитини як суб'єкта спілкування [2; 6]. Т.О.Піроженко розрізняє такі чинники комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості:

- актуалізація особистісних новоутворень: потреб, мотивів спілкування із дорослими і ровесниками, емпатійних якостей, що опосередковують комунікативну діяльність дитини в процесі її взаємодії з навколишнім світом;

- стиль взаємодії педагога із вихованцями. Усунення авторитарного стилю керівництва. Мовний розвиток сприяє зростанню самооцінки особистості. Ця позиція забезпечує не тільки гуманістичну спрямованість педагогічних дій, але й сприяє розв'язанню психологічних завдань мовного розвитку – формуванню комунікативних ознак (компетенцій), що виявляються у мовній поведінці;

- організація видів діяльності, що пов'язані із комунікацією і забезпечують своєчасний розвиток комунікативно-мовленнєвих досягнень особистості [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1; 2; 5; 6 та ін.] дозволяє стверджувати, що застосуванням окремого методу навчання чи навіть реалізацією певної технології з відомих та наявних нині повною мірою охопити формування усіх груп здібностей навряд чи можливо. Системний розвиток комунікативно-організаційних здібностей підлітків як інтегрованого результату навчання потребує цілеспрямованого супроводу даного процесу в умовах освіти сталого розвитку із застосуванням комплексу інтерактивних методів навчання у контексті діяльнісного підходу [3; 6].

**Викладення основного матеріалу дослідження.** З метою уточнення особливостей комунікативно-організаційних здібностей підлітків у системі випереджаючої освіти для сталого розвитку нами було виконане емпіричне дослідження. Вибірку склали учні (N=22) 8-х класів (віком 13 років) КЗШ І–ІІ ступенів № 88. В якості діагностичного інструментарію була використана методика оцінки організаторських і комунікативних умінь та схильностей особистості КОС-1. Дана методика призначена для виявлення комунікативних і організаторських схильностей (КОС) особистості: уміння чітко і швидко встановлювати ділові і дружні контакти із людьми, прагнення розширювати контакти, брати участь у групових заходах, уміння впливати на людей, прагнення виявляти ініціативу тощо. Отримані результати представлені у таблиці 1.

*Таблиця 1.*

### **Оцінка організаторських і комунікативних схильностей особистості підлітків (за методикою КОС-1)**

| <b>Рівень вираження схильностей підлітків</b> | <b>Вибіркова сукупність (N=22) кількість учнів %</b> |
|---|--|
| <b>Організаторські здібності</b>              |  |
| Низький рівень                                | 59,1 % (13 осіб)                                     |
| Середній рівень                               | 27,3 % (6 осіб)                                      |
| Високий рівень                                | 13,6 % (3 особи)                                     |
| <b>Комунікативні здібності</b>                |  |
| Низький рівень                                | 50 % (11 осіб)                                       |
| Середній рівень                               | 31,8 % (7 осіб)                                      |
| Високий рівень                                | 18,2 % (4 особи)                                     |

Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати домінування кількості школярів із низьким (59,1% та 50%) та середнім (27,3% та 31,8%) рівнями виявлення організаційних та комунікативних здібностей. Співставлення отриманих даних свідчить, що у школярів із низьким та середнім рівнями виявлення КОС, організаторські схильності виявлені більше. Учні даної групи не прагнуть спілкування, їм більше імпонують усамітнені ігри, спілкування у

Інтернет-мережі; зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми, у незнайомій ситуації, важко переживають образи, уникають виступів перед широкою аудиторією й прийняття самостійних рішень. Підлітки цієї групи не можуть взяти на себе ініціативу й відповідальність за прийняті рішення, становлять «групу ризику», потребують корекційно-розвивальної роботи.

Підлітки із високим рівнем КОС (13,6% та 18,2%) відповідальні, сумлінні, можуть бути схильними до суперництва; здебільшого зорієнтовані на демократичний стиль керівництва. Однак більш високий (хоча й несуттєво) рівень виявлення комунікативних схильностей у респондентів даної групи свідчить про їхню спрямованість скоріше на спілкування, ніж на результат. Вони орієнтовані на соціальне схвалення, мають потребу в емоційній прихильності, що також потребує корекційно-розвивального впливу. Адже від рівня розвитку комунікативно-організаційних здібностей підлітків залежить ефективність їхньої діяльності (у тому числі й навчальної).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Узагальнення результатів теоретичного і емпіричного дослідження дозволяє стверджувати, що оптимізація розвитку комунікативно-організаційних здібностей підлітків потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу у вимірах гуманізації освіти для сталого розвитку.

Встановленню оптимальних моделей освітнього процесу сприятиме впровадження у практику навчання таких розвивальних прийомів [3, с.101] як прийоми профілактики і зняття блокуючих комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, незручності, пригніченості, скутості, невпевненості при спілкуванні), надання комунікативної підтримки у ситуаціях діалогу [5; 6], ініціювання зустрічної навчально-пізнавальної активності у контексті випереджаючої освіти для сталого розвитку.

### Список використаної літератури

1. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. Москва: Педагогика, 1971. 280 с.
2. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: монография. Киев : Нора-принт, 2002. 310 с.
3. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб. пособие для вузов. Москва : Айрис-пресс, 2006. 112 с.
4. Токарева, Н. М., Шамне, А. В., Макаренко, Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. 312 с.
5. Токарева Н. М. Психологічні виміри діалогізації сучасного освітнього простору. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип.40. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 373–384.
6. Токарева Н. Развитие коммуникативной компетентности личности подростка. *Scientific Papers of The Witelon State University of Applied Sciences in Legnica*. 2014. № 12 (3). С. 57–66.



## Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

УДК 159.942.5:654.15

Єременко Д. А.

### Залежність від мобільного телефону

**Анотація.** У статті проаналізовано залежність людини від гаджетів. Досліджено номофобію у сучасному світі і дану залежність на різних вікових етапах. Визначено головні причини залежності. Встановлено, що номофобію мають люди різного віку, різної статі у приблизно однаковій кількості. Описані різноманітні способи позбутись залежності людини від гаджетів. Зроблено висновок, що залежність від мобільного телефону – це хвороба ХІ сторіччя, яка прогресує не знаючи меж і лікування можливе лише у випадку визнання людиною даної проблеми, бажання позбавлятися від смартфона і наведено конкретні приклади способів позбавлення від номофобії.

**Ключові слова:** залежність, зв'язок, номофобія, смартфон, соціальні мережі, страх, фобія.

#### Д.А. Єременко Зависимость от мобильного телефона

**Аннотация.** В статье сделан анализ зависимости человека от гаджетов. Исследовано номофобию в современном мире и данную зависимость на разных возрастных этапах. Определено главные причины зависимости. Установлено, что номофобию имеют люди разного возраста, разного пола в приблизительно равном количестве. Описаны разные способы избавиться зависимости человека от гаджетов. Сделан вывод, что зависимость от мобильного телефона – это болезнь ХІ века, которая прогрессирует, не зная границ и лечение возможно только в случае признания человеком данной проблемы, желания избавиться от смартфона и приведены конкретные примеры способов избавиться от номофобии.

**Ключевые слова:** зависимость, связь, номофобия, смартфон, социальные сети, страх, фобия.

#### D. A. Yeremenko. Dependence on the mobile phone

**Abstract.** The article analyzes the dependence on gadgets. Nomophobia in the modern world and this dependence at different age stages have been investigated. Definitely the main causes of addiction. Found that nomophobia have people of different ages, different sexes in approximately equal amounts. Various ways to get rid of human dependence on gadgets are described. It is concluded that dependence on a mobile phone is a disease of the XI century which progresses without knowing the boundaries and treatment is possible only if the person recognizes this problem, the desire to get rid of the smartphone and concrete examples of ways to get rid of nomophobia are given.

**Key words:** addiction, connection, nomophobia, smartphone, social network, fear, phobia and other.

**Постановка проблеми.** Вивченням даного дослідження займалися такі науковці, як Ад. Алтер, Д. Гринфілд, К. Дж. Кім, М. Лап'єр, К. Мурашова та інші. Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що у сучасному світі люди можуть майже все: знайти будь-яку інформацію за декілька секунд, побувати на іншому кінці світу натиснувши пару клавіш, прочитати книгу не шукаючи її годинами у бібліотеці, подивитись фільм безкоштовно, слухати усі хіти, усіх років всього лише використовуючи свій смартфон. Але не дивлячись на всі переваги даного процесу, він має і недоліки. Цей гаджет надто глибоко увійшов у життя майже кожного з нас, що його неочікувана відсутність – загубився, забули – може викликати у людини паніку.

**Мета дослідження.** Теоретичне та емпіричне вивчення залежності від мобільного телефону.

**Виклад основного матеріалу.** Перші наслідки електронного впливу на суспільство були помітні відразу після рішучого вторгнення багатoprogramного телебачення в життя суспільства, яке дозволило отримувати бажану інформацію не звертаючись до книжок. Мобільний телефон із технічного гаджета швидко перетворився на один із символів часу. Номофобія — почуття страху і занепокоєння у людини через відсутність її пристрою мобільного зв'язку. Термін є аббревіатурою від англійського «no mobile phone phobia» і буквально означає «страх без мобільного». Дослідження, проведене у Великій Британії у 2008 році показало, що близько половини всіх британських користувачів мобільних відчують номофобію. У 2012 році кількість таких користувачів серед британців зросла до 66% [8; 9; 7].

Йапін Ірен виокремлює основні причини номофобії:

- Страх безпорадності й ізольованості від зовнішнього світу. Ледь телефонні будки пішли в минуле, телефони стали не просто нашими незмінними супутниками — вони повністю підпорядкували нас собі. І якщо раніше відсутність зв'язку з світом було цілком природним явищем, сьогодні це призводить до паніки — немає можливості викликати допомогу, немає зв'язку з близькими і друзями, ні навіть годин і календаря. Що вже говорити про інтернет в смартфонах, електронних книгах, іграх і пр.

- Реклама. Дорослі люди ще здатні протистояти потоку зайвої інформації, а ось несформована психіка дітей не дозволяє їм здійснювати відсів непотрібного і потрібного. Причому, чим більше ненав'язлива реклама (фільми, мультфільми, зірки спорту і шоу-бізнесу тощо), тим міцніше в голові дитини зміцнюється думка, що життя без телефону неможлива, що «шкіра та кістки» — еталон краси, що курити — це круто, а пляшечка віскі повинна завжди стояти в домашньому барі. Що стосується тат і мам, що на них впливають за допомогою численних акцій, казкових знижок, «багатофункціональності», моди тощо

- Страх самотності. Самодостатність, як явище, поступово йде в небуття. І сучасне молоде покоління помилково приймає за самодостатність здатність тривалий час перебувати на самоті, обклавшись мобільними телефонами, планшетами і ноутбуками. Згідно проведеним експериментам, не більше 10 відсотків людей витримують хоча б день без гаджету. Здавалося б, що складного

— провести день в реальному нормальному житті, залишивши вдома всі засоби зв'язку, але нікому відправити смс-ку, ніхто не дзвонить, ніхто не шле листи на «мило» і не стукає в скайп. І настає відчуття своєї непотрібності, а слідом за нею — спустошеності і панічного страху самотності. Ніби тебе викинуло на безлюдний острів, твій крик розносить вітер, і єдиний, хто тебе чує — ти.

- Ілюзія соціальності та безкарності. У реальному житті людина практично не має друзів, спілкується з ким-небудь вкрай рідко, сором'язливий, небагатослівний, можливо, має валізу комплексів. Телефон — одна з можливостей відчувати себе затребуваним, ігноруючи будь-які бар'єри, властиві реальному житті. Форуми, соц. мережі та ін. В інтернеті можна бути ким завгодно, можна плюнути на правила пристойності, не стримувати своїх емоцій, не відчувати провини. За допомогою одних тільки смс заводять романи, розривають відносини, переступають ті межі, через які в реальності переступити не вистачило б сміливості [2].

Вчені із Великої Британії виділили три типи володарів мобільних телефонів: «Кіборги» – вважають телефон своїм продовженням, майже частиною їхнього тіла, не можуть без нього обійтись. «Протизовані» – жити без телефону взагалі можуть, але при цьому відчують дискомфорт. «Непричеплені» - для них телефон це просто телефон, не більше, щоб дзвонити, коли це дійсно необхідно [5].

Аддиктивна поведінка – прагнення до відходу від реальності, за засобами змінення свого психічного стану. Аддиктивна поведінка – один із типів девіантної (відхильної) поведінки з формуванням прагнення людини до відходу від реальності, шляхом штучного змінення свого психічного стану, засобами застосування деяких речовин або постійної фіксації уваги на конкретних видах діяльності з ціллю розвитку і підтримки інтенсивних емоцій. Замість того, щоб знайти будь-який оптимальний вихід із важкої ситуації аддиктивна особистість просто уникає проблем [1; 6; 3].

Було б не зайве засвоїти деякі правила безпечного користування мобільним телефоном. Звичайно, припустити, що мобільні телефони заборонять, було б утопією. Адже вони роблять життя людини комфортним та інформативно насиченим. Батьки завжди можуть зв'язатися зі своїми дітьми, щоб проконтролювати їхнє місцеперебування, бізнесмени швидко розв'язують невідкладні справи, незважаючи на віддаленість відстані їх перебування тощо. Тому питання сьогодні полягає не в тому, щоб позбутися мобільників, а щоб максимально захиститися від їхнього негативного впливу. Ось що радять з цього приводу фізики та медики:

1. Не тримати телефон постійно біля вуха, краще купити навушники.
2. Купуючи мобільний телефон просити показати копію сертифіката на обрану модель, де буде зазначено, що вона відповідає вимогам стандарту FCC.
3. Не обирати маленькі моделі мобільних телефонів, вони мають потужніше випромінювання порівняно з більшими.
5. Не розмовляти мобільним у маршрутних таксі та в машинах.

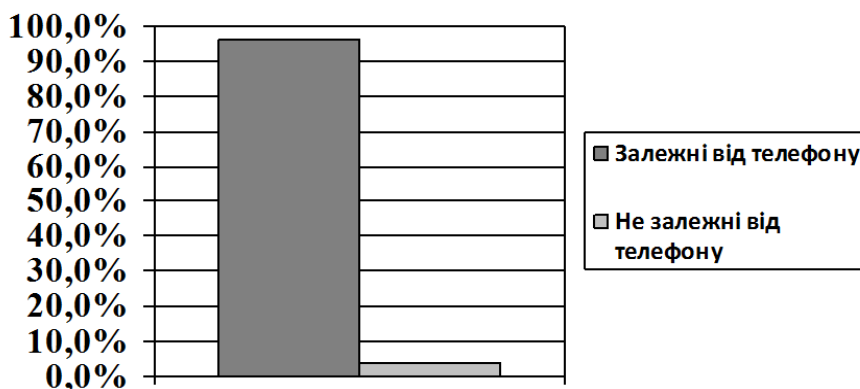
6. Не притискайте відразу телефон до вуха, стежте за процесом виклику, дивлячись на екран мобільника, і лише після того, як з'єднання відбулося, піднесіть його до вуха.

7. Тримати телефон не ближче 2 м від ліжка.

8. Уникати користування мобільним телефоном у таких умовах: приміщення вокзалів, аеропортів, метро, в підвалах.

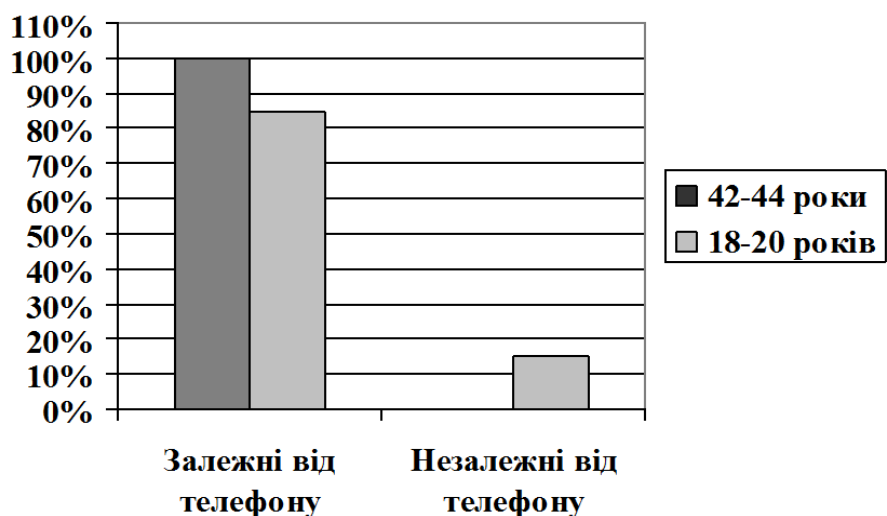
9. Не розмовляти довше трьох хвилин, між розмовами робити перерви не менш як на 15 хвилин [4].

Нами було проведено дослідження з метою вивчення залежності від мобільного телефону на різних вікових етапах. Емпіричне дослідження проводилось методом анкетування. Питання анкети ми розробили самостійно на основі результатів теоретичного аналізу даної проблеми. До вибірки увійшли 84 особи 18-44 років. З них 40 досліджуваних віком 18-20 років, та 44 особи 42-44 роки. Результати представлено на рисунку 1.



**Рис.1. Рівні залежності від телефону у людей, що увійшли до вибірки**

Як видно з гістограми на рис.1 96,4% опитуваних мають залежність від телефону, тоді як 3,6% такої залежності не мають. На рисунку 2 представлено відсоткове співвідношення наявності залежності від телефону у осіб різної вікової категорії.



**Рис.2. Відсоткове співвідношення наявності залежності від телефону у осіб різної вікової категорії**

З діаграми на рис.2 видно, що з категорії 42-44 років (44 особи) – 100% виявилися залежними від телефону, а незалежних у цій категорії не виявилось. З категорії віком 18-20 років (40 осіб) – 85% (34 особи) виявились залежними від телефону, а незалежних від телефону – 15% (6 осіб).

**Висновок.** Таким чином можна зробити висновок, що залежність у сучасному світі прогресує незалежно від віку. Емпіричне дослідження показало, що 96,4% залежні від гаджету, але найголовніша проблема – більшість цього не визнає. За теоретичними даними, щоб позбутися даного страху потрібно виходити на прогулянку без смартфона або користуватися ним у крайньому випадку, розвивати себе, відволікатися, займатись будь-якою діяльністю.

### Список використаної літератури

1. Азарова Е. Психология зависимостей/ Е. Азарова. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 580 с.
2. Залежність від телефону, або номофобія — хвороба 21 століття [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://owoman.com.ua/zalezhnist-vid-telefonu-abo-nomofobiya-hvoroba-21-stolittya.html>
3. Короленко Ц., Дмитриева Н, Шпикс Т. Психология зависимости/ Ц.Короленко, Н. Дмитриева, Т. Шпикс. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2007. – 188 с.
4. Лебедев С.О. Вплив мобільного зв'язку на здоров'я. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.uoz.cn.ua/pub011112.htm>
5. Медик, В. А. Статистика в медицине и биологии. В 2-х т. Т. 1. Теоретическая статистика / В. А. Медик, М. С. Токмачев, Б. Б. Фишман. – М.: Медицина, 2000. – 412 с.
6. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии/ В.Д. Менделевич. –СПб: Речь, 2006. – 250 с.
7. Симонов. Ю. Навички життя / Симонов. Ю. // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009. – №5. – С. 20.
8. Номофобія [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%84%D0%BE%D0%B1%D1%96%D1%8F>
9. Пацлаф Р. Застывший взгляд / Райнер Пацлаф [пер. с немецкого В. Бакусева] — М.: Эвидентис, 2003. — 224 с.

УДК 159.923:004.77

Левченко В.О.

### Явище Інтернет-залежності у студентів

**Анотація.** У статті проаналізовано вплив Інтернету на сучасну молодь (студента). Виокремлено причини і наслідки Інтернет-залежності. Звертається увага, на те, що використання широких можливостей Інтернету у повсякденному житті людини має не тільки великі переваги, а й може нести



певні негативні наслідки, зокрема, виникнення Інтернет-залежності. Тому є необхідним пошук методів і засобів профілактики та боротьби з даною залежністю. Також, подані результати емпіричного дослідження Інтернет-залежності серед студентів І курсу Криворізького Державного педагогічного університету психолого-педагогічного факультету.

**Ключові слова.** Інтернет-залежність, Інтернет, адикція, студенти, мережа, наслідки Інтернет-залежності.

**В.А. Левченко. Явление Интернет-зависимости у студентов.**

**Аннотация.** В статье проанализировано влияние Интернета на современную молодежь (студента). Выделены причины и последствия Интернет-зависимости. Обращается внимание на то, что использование широких возможностей Интернета в повседневной жизни человека имеет не только большие преимущества, но и может нести определенные негативные последствия, в частности, возникновение Интернет-зависимости. Поэтому необходимо искать методы и средства профилактики и борьбы с данной зависимостью. Также, представлены результаты эмпирического исследования Интернет-зависимости среди студентов I курса Криворожского Государственного педагогического университета психолого-педагогического факультета.

**Ключевые слова.** Интернет-зависимость, Интернет, адикция, студенты, сеть, последствия Интернета-зависимости.

**V.O. Levchenko. The phenomenon of online dependency on students.**

**Abstract.** The article analyzes the impact of the Internet on modern youth (student). The causes and consequences of Internet addiction are highlighted. Attention is drawn to the fact that the use of the broad opportunities of the Internet in everyday life of a person has not only great advantages, but also can have certain negative consequences, in particular, the emergence of Internet addiction. Therefore, it is necessary to seek methods and means of preventing and combating this addiction. Also, the results of the empirical study of Internet dependency among students of the I course of the Kryvy Rih State Pedagogical University of Psychology and Pedagogical Faculty are presented.

**Keywords.** Internet addiction, Internet, addiction, students, chain, implications.

**Постановка проблеми.** Інтернет-залежність вважається однією з основних проблем сучасного суспільства. Найбільше підпадають під її вплив підлітки та молодь, для яких мережа Інтернет є джерелом для самовизначення й самоствердження, а обізнаність у новітніх Інтернет-технологіях - можливістю підкреслити власну значущість. Сьогодні молода людина, яка не має доступу до Інтернету, не відвідує соціальні мережі може бути виключена з молодіжної групи. Зважаючи на це, перебування в мережі Інтернет часто стає в молодіжному середовищі критерієм оцінки особистості, може призвести до виникнення *адикції* - патологічного потягу до чогось, що збільшує ризик розвитку психічних захворювань.

У даний час Інтернет-залежність розглядають на рівні з трудоголізмом, екстремальним видом спорту, фанатизмом, залежністю від мобільних телефонів, телебачення, комунікацій. Простежується взаємозв'язок між закономірностями виникнення Інтернет-залежності та закономірностями формування залежності курців, наркоманів, алкоголіків[2].

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема Інтернет-залежності заслуговує особливої уваги, оскільки саме вона розвивається найбільш масштабно і зі свого боку нагадує складний пазл, що налічує безліч складових — від залежності від соціальних мереж до кібернетичної, яка проявляється в нав'язливому захопленні відео- та комп'ютерними іграми.

Проблему Інтернет-залежності досліджували: В.А. Бурова, А.К. Голдберг, О.С.Мартінова, Л.А. Роберт, К.С. Янг. В.А. Бурова, вважає Інтернет-залежність патологією ХХІ століття і, також, вона вивчає механізми формування Інтернет-залежності [1]. О.С.Мартінова розкриває якості Інтернету, а саме: анонімність, доступність, невидимість, безпеку, які наносять непоправну шкоду підліткам і молоді [4]. А.К. Голдберг запропонував діагностичні критерії визначення Інтернет-залежності. К.С. Янг виявила фактори, що спричиняють Інтернет-залежність та дослідила швидкість її формування. Л.А. Роберт описала деякі можливі психофізіологічні кореляти надмірного використання Інтернету [3]. Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена суперечністю між дедалі більшим поширенням інформаційно-комунікаційних технологій у освітній галузі і небезпекою формування Інтернет-залежності.

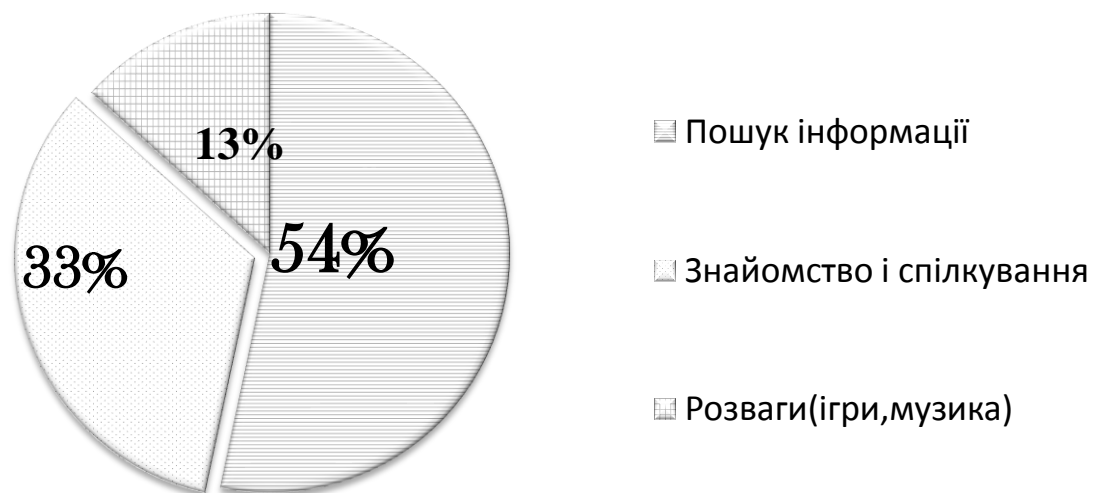
**Мета дослідження** полягала у здійсненні теоретичного аналізу та узагальнення результатів дослідження Інтернет-залежності у студентів, а також здійснення емпіричного дослідження серед студентів.

**Виклад основного матеріалу.** «Інтернет-залежність» у 2008 році була визнана офіційною хворобою. Визначення захворювання були розроблені співробітниками Пекінського центрального військового госпіталю. Вони вважають, що Інтернет-залежною є людина, яка проводить у мережі не менше шістьох годин на день [4]. У наш час студенти здебільшого використовують Інтернет не для полегшення навчальної роботи, а як засіб соціалізації або ж «віртуалізації» життя. Із стрімким ростом популярності Інтернету та віртуального життя, молодь забуває про реальне спілкування, елементарні правила етикету та виховання, і повністю занурюється у віртуальний світ. Для деяких Інтернет став одним із видів наркотику, що за своєю дією і прихильністю не поступається алкоголю чи нікотину. Інтернет-залежність – це психологічний феномен, який полягає у тому, що у людини виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всесвітній мережі. Сьогодні чітко простежується різкий спад інтересу до читання серед студентів, адже з'явилась велика кількість аудіо- та відео- ресурсів, які задовольняють їх інформаційні потреби та набагато спрощують процес сприйняття потрібної інформації. Часто, намагаючись якомога більше часу присвятити онлайну, Інтернет-залежні користувачі присвячують цьому час, відведений для сну, і, як наслідок, отримують серйозні проблеми, пов'язані з фізичним здоров'ям і загальним самопочуттям [4]. Інтернет-залежні люди

впевнені, що в будь-який момент можуть відмовитися від звички проводити час у віртуальному світі. На жаль, це не завжди так. Інтернет-залежність – це радість, ейфорія, відсутність контролю над часом при знаходженні в Мережі, а при відсутності можливості потрапити у віртуальну реальність – пригніченість, порожнеча. Це може супроводжуватися соматичними порушеннями – різью і сухістю в очах, болем у спині і ліктях. Іншими наслідками Інтернет-залежності можуть стати зміни в характері, ігнорування домашніх обов’язків і загальна байдужість. США вже почала боротися з Інтернет-залежністю. Більшість філій «Товариства Анонімних Алкоголіків» відкрили групи підтримки Інтернет-залежних. Також, розроблено програму 12 кроків, суть якої полягає в наповненні реального життя новим змістом паралельно зі зменшенням часу, проведеного в Мережі. Ознакою одужання вважається, коли людина повністю контролює час, проведений в Мережі [5].

З метою виявлення наявності Інтернет-залежності у студентів, було проведено анкетування. У дослідженні брали участь студенти І курсу Криворізького державного педагогічного університету психолого-педагогічного факультету. Загальна кількість вибірки становило 30 осіб (дівчата). Анкетування показало, що 100% (30 осіб) використовує Інтернет кожного дня, але з різною метою, результати зображені на рисунку 1:

### З якою метою Ви використовуєте Інтернет?

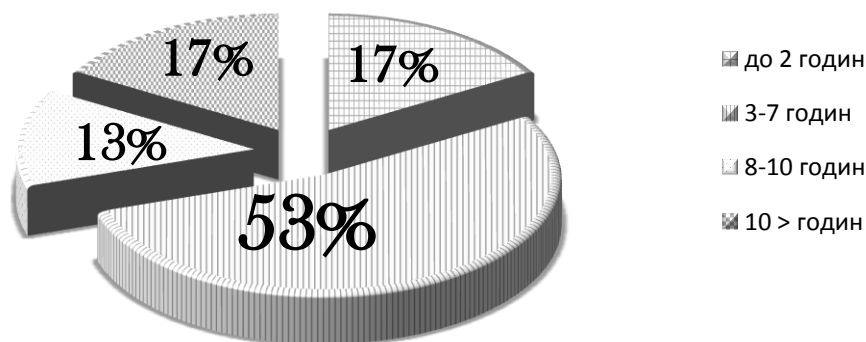


**Рис.1. Мета використання Інтернету.**

Як бачимо з рис.1: 54% (16 осіб) використовують Інтернет для пошуку інформації; 33% (10 осіб) для знайомства і спілкування; 13% (4 особи) для розваг. Отже, можна зробити висновок, що переважна більшість студентів використовує Інтернет для пошуку необхідної інформації.

Результати анкетування дозволяють констатувати, що у деяких студентів можлива наявність Інтернет-залежності - це можна побачити на рисунку 2:

### Скільки,приблизно,часу в день Ви проводите в Інтернеті?

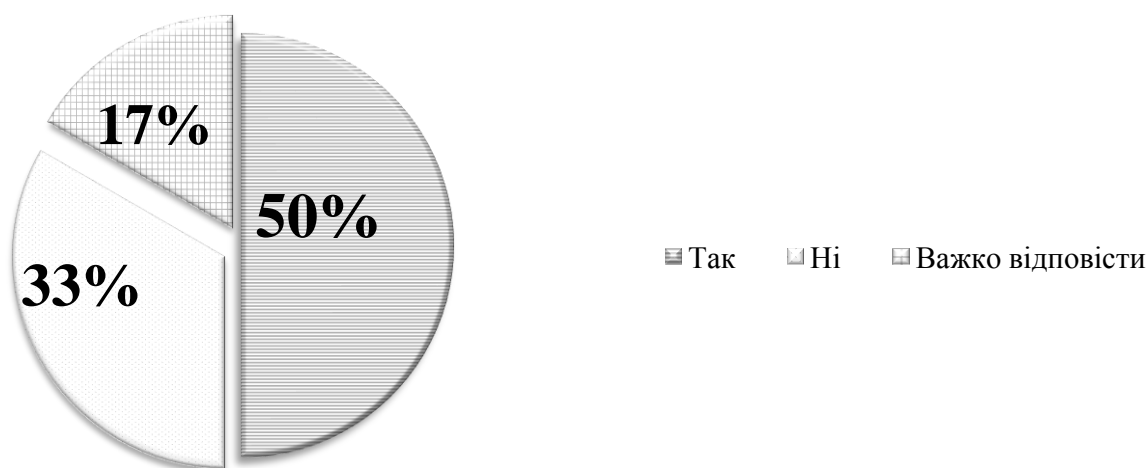


**Рис.2. Кількість годин проведена в Інтернеті**

З цієї діаграми видно, що: до 2 годин -17% (5 осіб); 3-7 год. - 53% (16 осіб); 8-10 год -13% (4 особи); 10 > год.-17% (5 осіб). Можна зробити висновок, що більша кількість опитаних в Інтернеті проводить від 3 до 7 годин, та у 9 студентів можлива наявність Інтернет-залежності.

Також студентам було зазначено таке питання: «Чи вважаєте Ви, що у Вас є залежність від Інтернету?», результати відповіді на це питання вказано на діаграмі, що на рис. 3:

### Чи вважаєте Ви,що у Вас є залежність від Інтернету?

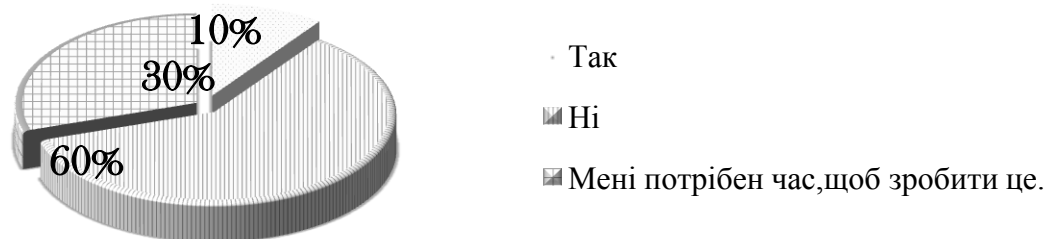


**Рис.3. У Вас є Інтернет-залежність?**

З рис. 3 видно, що : 50% (15 студентів) відповіли - «так»; 33% (10 студентів) дали протилежну відповідь - «ні»; «важко відповісти» - обрали 17 (5 студентів). Це може свідчити, про те, що більшість студентів у даний час визнає свою залежність від Інтернету.

На питання: «Чи можете Ви обходитись без Інтернету і чи готові припинити його використання вже сьогодні?» студенти відповіли по-різному (діаграма на рис. 4):

**Чи можете Ви обходитись без Інтернету і чи готові припинити його використання вже сьогодні?**



**Рис.4. Чи можливе Ваше життя без використання Інтернету?**

На рис. 4 бачимо, що з 30 опитаних: 10% (3 студенти) відповіли, що готові; 60% (18 студентів) - не готові і 30% (9 студентів) відповіли, що на це потрібен час. Отже, можна зробити висновок, що на даному етапі більшість опитаних студентів не готові припинити використання Інтернету.

**Висновок.** Здійснивши емпіричне дослідження серед студентів, можна зробити певні висновки. Насамперед йдеться про те, що вже зараз існує проблема Інтернет-залежності у студентів. В даний час не всі готові відмовитись від Інтернету, але здебільшого Інтернет використовується як засіб для навчання. З теоретичного дослідження можна зробити висновок, що сучасні дослідники ще не мають однозначного тлумачення проблеми Інтернет-залежності. У даний час уже виявлені особи, які мають Інтернет-залежність і їх кількість тільки зростає. Тому виникає питання пошуку методів і засобів профілактики та боротьби з даною залежністю за допомогою психологів, педагогів та медиків. У даній статті представлена лише незначна кількість інформації з дослідження цієї проблеми. У перспективі є поглиблення досліджень проблем Інтернет-залежності не тільки серед студентів але й серед дітей.

**Список використаної літератури.**

1. Бурова (Лоскутова) В.А. Інтернет-зависимость – патология XXI века / В.А.Бурова (Лоскутова) // Вопр. ментал. медицины и экологии. Москва – журнал: «Вопросы ментальной медицины и Экологии» – 2000– Т.6, №1.– С.11-13.
2. Варламова С.Н., Гончарова Е.Р., Соколова И.В. Інтернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология// Мониторинг общественного мнения. Экономические и социальные перемены Москва – журнал: «Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены» – 2015– Т.125, № 2. С. 165-181.
3. Інтернет-залежність української молоді: сучасний стан проблеми. Автор: Мацьоха Т.–Режим доступу: < <https://commons.com.ua/uk/internet-zalezhnist/> >.
4. Мартынова О.С. Критерии оценки Интернет-зависимости / О.С.Мартынова // Психотерапия и консультирование. Генезис – М., 2002. – №3. – С. 27 – 30.
5. Янг К.С. Диагноз – Интернет-залежність. / К.С. Янг.// Мир Internet– М., 2000. – №2. – С. 36 – 64.



### Визначення індивідуальних властивостей особистості на основі аналізу аватарок

**Анотація.** У статті представлено результати дослідження щодо кореляції між змістом аватарки та індивідуальними особливостями (темпераменту) особистості підлітка. Визначено, що аватарка – це електронна візуалізація особистості та її відношення до себе і навколишнього світу, яка відображає основні психічні властивості особистості. Експериментально встановлено, що ступінь відповідності аватарок учасників команди, яка досліджувалася склав 90%. Енергійні типи темпераменту (сангвініки та холерики) успішно ідентифікуються та повністю співпадають за змістом аватарок з ключовими рисами у 100% випадків. Інертно-аморфні флегматики і меланхоліки ідентифікується з аватарками у 80% випадків.

**Ключові слова:** індивідуальні властивості, аватарка, темперамент, експеримент, оперативна діагностика.

#### О.Б. Мудрик. Определение индивидуальных особенностей личности на основании анализа аватарок

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования по корреляции между содержанием аватарки и индивидуальными особенностями (темперамента) личности подростка. Определено, что аватарка - это электронная визуализация личности и ее отношения к себе и окружающему миру, которая отражает основные психические свойства личности. Экспериментально установлено, что степень соответствия аватарок участников исследованной команды составляет 90%. Энергичные типы темперамента (сангвиники и холерики) успешно идентифицируются и полностью совпадают по содержанию аватарок с ключевыми чертами в 100% случаев. Инертно-аморфные флегматики и меланхолики идентифицируется с аватарками в 80% случаев.

**Ключевые слова:** индивидуальные свойства, аватарка, темперамент, эксперимент, оперативная диагностика.

#### O. Mudryk. Establishing individual peculiarities of a personality based on an analysis of the avatars

**Summary.** The article presents the results of correlation between the avatar's content and the individual peculiarities (temperament) of the teenager's personality. It is determined that the avatar is an electronic visualization of the individual and his relation to himself and the outward things, which reflects the basic psychological properties of the individual. It has been experimentally established that the avatars of the investigated members team's compliance degree is 90%. Energetic types of temperament (sanguine and choleric) are successfully identified and fully match the avatar's content and the main features in 100% of cases.

**Keywords:** individual properties, avatars, temperament, experiment, operative diagnostics.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство визначається науковцями як інформаційне, що виникло на основі прискороного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій і, насамперед Інтернету. Віртуальна реальність, що сформувалася на його основі займає важливу частину життя сучасних підлітків. Можна констатувати на даний час, що особистість формується під час перебування у віртуальному просторі. Впливи віртуальної реальності все активніше впливають на формування особистості підлітків, а перенесення великої частки поведінкової активності до віртуальної реальності, робить її джерелом репрезентативної інформації щодо змісту індивідуальних психічних властивостей.

Проникнення інформаційних технологій та Інтернету у всі сфери життя призводить до збільшення кількості екзогенних факторів, що спричиняють негативний вплив на особистість підлітків. Загально визнаною у науковому та освітньому середовищі є проблема збільшення кількості деструктивних станів українських підлітків. Її вирішення (згідно Закону України «Про загальну середню освіту») має бути одним з пріоритетних напрямів розвитку системи загальної середньої освіти, яка у відповідності до діючого законодавства має забезпечити збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів.

Поведінка дітей та підлітків у віртуальному світі також має стати об'єктом пильної уваги батьків, вчителів та шкільних психологів. Її прояви у тому числі й аватарки, є джерелом інформації, що може свідчити про негативні зміни у психічному стані особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема визначення змісту та механізмів формування психічних властивостей особистості набула класичного методологічного характеру. Дослідження, що присвячені визначенню змісту дефініції поняття «психічні властивості» можна розподілити на два методичні підходи. Представники першого: І. Кант, С.А. Рубінштейн, С.Д. Максименко [1], зосереджують свою увагу на ідентифікації факторів під впливом яких формуються психічні особливості. Представники другого: П.А. М'ясоїд [2], Р.С. Немов [3], В.Г. Красько [4] та інші дослідники, первинним вважають предметний перелік складових елементів поняття (темперамент, здібності, характер, спрямованість), вказують на їх індивідуальний характер та визначальну роль щодо особистості. Другий підхід є методологічним підґрунтям для розвитку методик визначення психічних властивостей за проявами поведінки.

Проблема використання аналізу аватарок для визначення змісту психічних властивостей особистості є маловивченою. Окремі питання щодо вивчення психологічного змісту аватарок та їх класифікації розглядаються у працях Ю.А. Антонова, С.А. Дьоміна, дослідники вважають, що мета використання електронної візуалізації полягає в індивідуалізації присутності особистості у мережі та є джерелом інформації про психічний її властивості, стан [5]. Професор психології в університеті Райдера Дж. Сулер обґрунтовує концепцію аватаротерапії, згідно якої за допомогою аватарки можна моделювати поведінку людини [6].

**Мета представленого дослідження** полягає у визначенні ступеню взаємозв'язку між психічними властивостями особистості та змістом аватарок, можливості використання моніторингу та аналізу аватарок в якості інструментів оперативної діагностики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Загальноновизнаною у психології є теза про те, що кожна людина є носієм індивідуальних психічних властивостей, які роблять особистість багатогранною та несхожою на оточуючих. Від характеру психічних властивостей залежить поведінка людини в цілому та її реакції на конкретні події, що відбуваються в її житті. Розглянувши та проаналізувавши різні погляди щодо змісту поняття «психічні властивості», можемо визначити репрезентативний перелік його складових елементів: темперамент, характер, здібності, спрямованість. Функцію якісної основи цієї структури відіграє темперамент – сукупність індивідуальних властивостей людини, що мають вроджений характер, які визначають динаміку, інтенсивність, швидкість, рівноваженість діяльності або поведінки людини. Саме властивості темпераменту та їх зв'язок з обраними аватарками ми упровадили для нашого дослідження.

Термін «аватар» вперше був використаний у комп'ютерній грі в 1985 р. Слово «аватар» в індуїзмі означає істоту, яка уособлює бога. Вважається, що один бог може мати безліч втілень, що відрізняються своїм виглядом, можливостями та характером [7]. Аватарка може бути як довільною картинкою, так і документальною чи обробленою фотографією користувача, яку він обирає особисто. Аватарка – це електронна візуалізація особистості та її відношення до себе і навколишнього світу, яка відображає основні психічні властивості особистості.

Для перевірки гіпотези щодо відповідності змісту аватарки психічним властивостям особистості (темпераменту) було проведено констатувальний експеримент.

Дослідження проводилося у Футбольній академії «ГІРНИК» (м.Кривий Ріг) у вересні-грудні 2018 року. Загальна вибірка складала 18 досліджуваних команди U-13 тринадцятирічного віку.

У результаті дослідження типів темпераменту за методикою Г.Айзенка було одержано наступні результати. Виявлено, що переважають у команді флегматики – 33%, їм притаманна помітна розміреність, спокій, надійність. Холериків – 28% серед досліджуваних. У них спостерігаються часті зміни настрою, вони активні, але в той же час імпульсивні, бувають образливими та агресивними. Сангвініків – 22%, вони як правило комунікативні, відкриті, жваві, ініціативні, часто безтурботні і не завжди схильні доводити справу до кінця. 17% досліджуваних – меланхоліки. Це дуже чутливі підлітки, як правило, спостережливі, тривожні, мало контактні, песимісти.

Під час дослідження аватарок учнів ми проаналізували, як вони представили себе у соціальних мережах. Вісім досліджуваних обрали власні фото, у трьох – це персонажі з мультфільмів, п'ятеро мають на аватарці картинку, а двоє учнів не користуються ніякими зображеннями. Ми проаналізували кожному

візуалізацію. На основі аналізу змісту аватарок та їх співвіднесення з типом темпераменту, ми прийшли до висновку про наявність взаємозв'язку, який проявляється у певних загальних рисах змісту електронних візуалізацій носіїв одного типу темпераменту, а також відповідності змісту аватарок ключовим рисам чотирьох типів темпераменту, див. табл. 1.

Таблиця 1

**Загальні риси аватарок у носіїв різних типів темпераментів та їх відповідність**

| <b>Тип темпераменту</b> | <b>Ключові характеристики типу темпераменту</b>  | <b>Зміст аватарок та ступінь їх відповідності ключовим характеристикам у %*</b>  |
|-------------------------|--|--|
| Сангвінік               | Врівноваженість, активність, комунікабельність   | Аватарка відображає активне, позитивне ставлення до подій, що відбуваються у житті та до самого себе у цих подіях (усміхнене власне фото, фото команди під час нагородження, веселий мультяшний герой)<br><b>100% співпадіння з ключовими рисами</b> |
| Холерик                 | Неврівноважений, енергійний, емоційні переживання, протилежні настрої, напади дратівливості                      | Завжди зображує себе на одинці, скриває обличчя або очі на власних фотографіях, часто агресивні зображення (хижаки)<br><b>100% співпадіння з ключовими рисами</b>  |
| Флегматик               | Спокійний, або інертний, наполегливий в роботі, неквапливий у прийнятті рішень має спокійну міміку, жести й мову | Відсутнє власне зображення, уособлює себе з улюбленими героями або відомими особистостями (аніме, фотографії відомих футболістів) <b>80% співпадіння з ключовими рисами</b>  |
| Меланхолік              | Вразливий, нерішучий, слабовільний, страждає, переживаючи навіть невеликі неприємності                           | Зображення себе відсутнє, може зображати успішних представників важливої для нього сфери діяльності<br><b>80% співпадіння з ключовими рисами</b>   |

\*Ступінь співпадіння визначалася експертним шляхом.

За результатами експертної оцінки ступеня відповідності аватарок учасників команди, яка досліджується він склав 90%. Необхідно зазначити, що енергійні типи темпераменту (сангвініки та холерики) успішно ідентифікуються та повністю співпадають за змістом аватарок з ключовими рисами. Інертність та аморфність флегматиків і меланхоліків ідентифікується з аватарками у 80% випадків.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок.** Проведений експеримент підтвердив гіпотезу про те, що зміст аватарки відображає індивідуальні особливості особистості підлітка (зокрема,

темпераменту). Отримані результати підтверджують можливість використання аналізу аватарок в якості інструменту оперативної діагности. Ця проблема потребує подальшого докладного дослідження та систематизації відповідних закономірностей у межах наукової роботи профільних установ.

### Список використаної літератури

1. Загальна психологія /За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. Пудручник. – 2-ге вид. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.
2. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. Посіб. 3-тє вид. / А.П. М'ясоїд. - К.: Вища школа, 2004. – 487 с.
3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
4. Красько В.Г. Психология и педагогика. Завтра экзамен: учебное пособие / В.Г. Красько. – СПб.: Питер, 2007. – 272 с.
5. Антонова Ю.А., Демина С.А. Аватар как элемент самопрезентации в социальной сети / Ю.А. Антонова, С.А. Демина // Лингво-культурология, 2010. – № 4. С. 15-20.
6. International Journal of Applied Psychoanalytic Studies Int. J. Appl. Psychoanal. Studies 14(1): 97-102 (2017) / Пер.: Щепилина Е.А.
7. Каррыев Б. ИТ революция: Хроники 1904-2015: Коммуникации, Интернет, Масс-Медиа / Б. Каррыев. – SIBIS, 2015. – 311 с.

УДК. 159.923

Похлестова О.Ю.

### Копінг як функція стресостійкості особистості

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі психологічного подолання складних життєвих ситуацій. Представлено основні наукові підходи до визначення категорії «копінг – поведінка» у вітчизняній і зарубіжній психології. Окреслюється психологічна модель структурно-динамічної організації копінг - процесу. Робиться спроба виявлення ефективних способів опанування складної життєвої ситуації. Наголошується на ролі когнітивних, конативних та афективних дій як механізмів долаючої поведінки. Представлено результати емпіричного дослідження по виявленню домінуючих копінг-стратегій серед молоді.

**Ключові слова:** копінг, складна життєва ситуація, індивідуальні особливості опанування, адаптація, копінг-стратегії, стрес.

### О. Похлестова. Копинг как функция стрессоустойчивости личности.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме психологического преодоления сложных жизненных ситуаций. Представлены основные научные подходы к категории «копинг-поведение» в отечественной и зарубежной психологии. Определяется психологическая модель структурно-динамической организации копинг - процесса. Делается попытка выявления эффективных способов



преодолення складної життєвої ситуації. Підкреслюється роль когнітивних, конативних і афективних дій як механізмів подолаючого поведіння. Представлено результати емпіричного дослідження по визначенню домінуючих копінг-стратегій серед молоді.

**Ключевые слова:** копінг, складна життєва ситуація, індивідуальні особливості подолавання, адаптація, стресс.

### **O. Pokhliestova. Coping as a function of stress resistance of the individual**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of psychological overcoming of difficult life situations. The main scientific approaches of coping-behavior category in Ukraine and foreign psychology are presented. The psychological model of the structural-dynamic organization of the coping-process is outlined. The article is an attempt to detect effective ways of solving difficult life situation.

The results of an empirical study of dominant coping-strategies among young people are presented.

**Keywords:** coping, difficult life situation, individual features of mastering, adaptation, coping-strategies, stress.

**Постановка проблеми.** Життя людини в сучасному суспільстві характеризується поширенням різноманітних деструктивних явищ, що призводять до зниження стресостійкості, відчуття невизначеності та безперспективності, підвищеної тривожності тощо. Нестабільність економічних, політичних і соціальних умов породжує труднощі життєдіяльності, що суб'єктивно інтерпретуються як «проблеми життя», «постійні стреси», «важкі періоди життя» і т.д. У великій кількості наукових робіт зазначається, що за умови недостатнього розвитку конструктивних форм життєтворчості збільшується патогенність життєвих подій, що може стати «пусковим механізмом» виникнення психосоматичних та інших захворювань. У зв'язку із цим, особливої актуальності набувають проблеми, пов'язані з виробленням особистістю ефективних поведінкових стратегій опанування критичних або стресових ситуацій, тобто копіngu. Ефективний копінг сприяє продуктивності життєдіяльності суб'єкта, підвищує рівень психологічного здоров'я.

Актуальність дослідження проблеми копінг-поведінки не викликає сумнівів. Число важких ситуацій, з якими стикається сучасна людина, останнім часом значно зросло. Вивчення стратегій та способів вирішення кризових ситуацій, є природною основою для розробки технологій психологічної підтримки населення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема копінг-поведінки відносно недавно стала розроблятися в психології. Необхідність до її звернення спричинена специфікою поведінки людини у важкій ситуації, спробою її вирішити конструктивним шляхом. У широкому сенсі копінг включає всі види взаємодії суб'єкта з ситуацією, що спрямовані на її оволодіння, пом'якшення, перетворення або уникнення.

Перші роботи присвячені даному психологічному феномену з'явилися у другій половині 20ст. у зарубіжній психології (Р. Лазарус, С. Фолкман, Р. Мус, Н.

Ендлер, Дж. Паркер, М. Перрез та ін.). З початку 90-х років 20 ст. дослідження проблеми психологічного подолання стає сферою наукових інтересів і вітчизняних науковців, які вивчали структуру і стратегії опанування складних життєвих ситуацій (Л. Китаєв-Смик, Л. Анциферова, В. Ялтонский, Н. Михайлова, Р. Грановська, І. Нікольська, Т. Крюкова та ін.). Передумовами розвитку теорій копінг поведінки виступають поняття про «стресостійкість» – у дослідженнях К. Платонова, Л. Уманського, Б. Теплова; «емоційна стійкість» – у роботах В. Мерліна та ін. Нині над різними аспектами цієї проблеми працює низка вчених: В. Абабков, Л. Анциферова, В. Бодров, Є. Варбан, А. Махнач, С. Нартова-Бочавер, З. Сивогракова, Н. Сирота, В. Ташликов, С. Хазова, В. Склень, В. Корольчук та інші. Але, незважаючи на достатню представленість проблеми в сучасній психології, вона не втрачає своєї актуальності і потребує більш глибокого та системного аналізу.

**Мета статті** полягає у визначенні структурно-динамічної моделі копінг-поведінки особистості; з'ясуванні продуктивних стратегій опанування складних життєвих ситуацій.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасній психології поняття копінг використовується для опису характерних способів поведінки людей в різних складних життєвих ситуаціях. Кінцевою метою даної поведінки і одночасно критерієм її ефективності можна вважати зниження стресогенного впливу ситуації і вихід на нормальний рівень функціонування. Вперше термін «копінг» поведінка був застосований Л. Мерфі в 1962р. у зв'язку з дослідженнями засобів подолання дітьми вікової кризи і інтерпретувався автором як прагнення індивіда вирішити певну проблему [6, с.97]. Згодом, в 1966 році Р. Лазарус у своїй книзі «Психологічний стрес і процес його подолання» звернувся до копіngu для опису усвідомлених стратегій подолання стресу і інших подій, що породжують тривогу. За визначенням Г. Сельє, стрес – це неспецифічна, стереотипна, філогенетично обумовлена реакція організму, яка виникає у відповідь на різні загрозливі стимули середовища та мобілізує його на захисні дії. У зв'язку з цим, копінг - поведінка розглядається у якості центрального ланцюга стресу, а саме, як стабілізуючий або перетворюючий чинник, який може допомогти особистості підтримувати психосоціальну адаптацію та подолати негативну дію стресогену [4, с.54]. У вітчизняній психології в якості аналогів копінг - поведінки розглядають різні механізми та умови психологічного подолання несприятливих ситуацій, а саме: «систему регуляції стресу» (В. Бодров), регулюючі елементи «субсиндрому стресу» (Л. Китаєв-Смик), «патерни розв'язання проблемних і несприятливих життєвих ситуацій» (Л. Дика), «життєві стратегії» (К. Альбуханова-Славська), «типи переживань» (Ф. Василюк), «техніки існування або реакції на проблемні моменти життя» (Л. Анциферова).

Копінг-поведінка - це форма конструктивної активності людини, яка експлікується в умовах таких ситуацій, які інтерпретуються як «важкі». «Важкі» або стресові ситуації оцінюються суб'єктом як такі, що чимось загрожують, перевищують звичайний адаптивний потенціал особистості, висувають до людини надмірні вимоги. У зв'язку з цим, Л. Фолькманом зауважується, що

копінг-поведінка - це «безперервно змінні когнітивні і поведінкові спроби справитися із специфічними зовнішніми і/або внутрішніми вимогами, які оцінюються як надмірні або такі, що перевищують ресурси людини» [7, с.120].

На думку Р. Лазаруса, копінг - це «комплекс когнітивних і афективних дій, вчинків людини, які виникають як реакція на певну проблему, що викликає стурбованість» [5, с.65]. Це індивідуальний спосіб подолання суб'єктом важкої ситуації, у відповідності з її значущістю у житті індивіда і його особистісно-середовищними ресурсами. Копінг-поведінка - це «динамічний процес когнітивної оцінки, переоцінки, подолання та емоційного опосередкування», засобами якого індивід в одних випадках, використовує одну форму подолання, наприклад, захисні стратегії, а в інших - вдається до стратегій розв'язання проблеми шляхом зміни ставлення до системи: «особистість - оточуюче середовище» [5, с, 65]. Копінг вступає в дію, коли складність задач перевищує енергетичну міцність звичних реакцій і потрібні нові, більш інтенсивні затрати.

Оціночно-інтерпретаційна складова копінг-поведінки досліджувалась в працях А.В. Лібіної. Авторка висунула гіпотезу, що оцінка критичної події залежить від рівня стресостійкості людини, досвіду вирішення подібних ситуацій і об'єму наявних у неї ресурсів, які дозволяють справитися з цією подією. Якщо індивід оцінює ресурси як недостатні, неадекватні, то подія сприймається як загроза. Зазвичай стійкі до стресу люди адекватно оцінюють свої ресурси і сприймають стресогенні події як звичні труднощі [10].

В дослідженнях Л.І Анциферової щодо аналізу проблеми психологічного подолання життєвих труднощів зазначається, що психологічне подолання - це прагнення індивіда розв'язати складну проблему, яке, з одного боку, є вродженою особливістю поведінки (рефлекс, інстинкт), а з іншого - набутою, диференційованою її формою (опанування, подолання тощо) [2, с. 6]. За автором, копінг-це практична реалізація цього прагнення, що полягає в мобілізації когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій, які використовуються, щоб здолати труднощі. Л.А. Александровою підкреслюється, що копінг, як реакції індивіда на стресову ситуацію може бути як довільним, так і мимовільним. Мимовільний копінг - це несвідомі захисні реакції, що засновані на індивідуальних відмінностях у інстинкті самозбереження, а також ті, що набуті в результаті повторення і більше не вимагають свідомого контролю. Довільний копінг - це процес свідомого аналізу та оцінки травмуючої ситуації, визначення способів мобілізації ресурсів та їх реалізація з метою подолання [1, с. 34].

В концепції життєстійкості особистості, Л.А. Александрова виділяє наступні функції копінгу: мінімізація негативного впливу травмуючих обставин; відновлення психічних та фізичних ресурсів; зміна життєвих ситуацій; підтримка позитивного «образу Я», підтримка емоційної рівноваги; збереження тісних взаємозв'язів з іншими людьми [11, с.12]. Н.В. Волкова до визначених функцій додає: руйнування стресового зв'язку між особистістю та середовищем, керування емоційним дистресом, підтримка психічного здоров'я, продуктивна життєтворчість [7, с. 120].

У спробі визначення динамічної структури копінг – поведінки в психології існує декілька підходів. Так, наприклад, А. Незу, Т. Дзурілла, М. Голдфрід наголошують на наступних етапах копінгу [6, с.97] :

- орієнтація в проблемі, підключення когнітивного і мотиваційного компонентів для загального ознайомлення з ситуацією;
- визначення і формулювання проблеми, її опис у конкретних термінах і ідентифікація специфічних цілей;
- генерація альтернатив, розробка численних можливих варіантів рішення проблеми;
- вибір оптимального варіанту рішення проблеми.
- виконання рішення з подальшою перевіркою його ефективності.

На думку Дж. Едвардса структуру копінг-процесу можна представити наступним чином: сприймання стресу - когнітивна оцінка - вироблення стратегій подолання - оцінка результату дій [8, с.22].

На думку К. Муздибаєва, результативність подолання несприятливої події визначається її когнітивними репрезентаціями, оцінкою системи: «суб'єкт-подія»; ґрунтується на попередньому досвіді дій у подібних ситуаціях, на соціальній підтримці, самовпевненості і ризикованості. Якщо ситуація оцінюється як така, яку можна розв'язати, людина частіше використовує проблемно-орієнтовані стратегії, якщо ж ситуація оцінюється як така, яку неможливо розв'язати, то частіше вдаються до емоційно-фокусованих стратегій [12]. Проблемно-орієнтовані стратегії - це активна форма копінг-поведінки, активне подолання з цілеспрямованим усуненням або послабленням впливу стресової ситуації. Натомість емоційно-фокусована стратегія розглядається як пасивне подолання; передбачає використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, які направлені на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації. Загалом, Р.Лазарусом виділяється 11 проблемно-орієнтованих копінг дій і 62 афективно - сфокусовані дії.

У всій багатоманітності зарубіжних концепцій копінг-поведінки домінують три теоретичні моделі, кожна з яких обумовлює своєрідний погляд на механізми подолання стресу і оцінку його результатів.

«Его»-психологічна модель базується на концепції З. Фрейда та його ідеї про роль несвідомих механізмів захисту у психотравмуючих ситуаціях. Серед таких механізмів Г. Вайлант виділяє: витіснення, сублімацію, альтруїзм, придушення, проєкцію, іпохондрію, пасивно-агресивну поведінку, заперечення та ін. [6, с. 97].

Модель особистісних рис. Відповідно до цієї моделі, долаюча поведінка ціпком є залежною не від об'єктивних обставин, а від суб'єктивних факторів, представлених різними особистісними якостями, такими як: стресостійкість, лабільність, мобілізаційність, енергійність, цілеспрямованість, оптимізм і т.д. Припускають, що дії індивіда у процесі подолання стресу у різних умовах можна прогнозувати на основі оцінки цих характеристик [6, с.97].

Контекстуальна (ситуаційна) модель. У цій моделі подолання стресу оцінюється через рухомі та мінливі ситуаційно-обумовлені чинники, які

визначають вибір копінг-стратегій з метою подолання стійкого зв'язку в системі: «людина-стресова подія» [6, с.98].

Продовжуючи розгляд питання про моделі ефективного копінгу, Є.І. Рассказова [15] зазначає про: «модель результату», сутність якої полягає у тому, що якість подолання стресу оцінюється за її впливом на результат, який має певне значення для життя та діяльності людини. «Модель відповідності» – альтернативний підхід до оцінки способів подолання стресу, який полягає у тому, що найбільше значення надається самому процесу подолання, а не його результату. Головною ідеєю цього підходу є врахування відповідності стратегії подолання стресу реальним вимогам та обмеженням ситуації [14].

В психологічній моделі копінгу С. Хобфолла зазначається про наступні вектори долаючої поведінки: просоціальний - асоціальний; активний - пасивний; прямий – непрямий [16, с. 108]. Продуктивний копінг є активним, просоціальним і прямим.

Серед практичних способів подолання стресової ситуації А.Біллінгс і Р.Моос виділяють наступні види копінгу:

1. копінг, націлений на оцінку – подолання стресу, що включає спроби визначити значення ситуації, включення в дію рефлексивно -інтерпретаційних механізмів логічного аналізу, когнітивної переоцінки та ін.;

2. копінг, націлений на проблему – боротьба зі стресом через модифікацію, зменшення або усунення джерела стресу;

3. копінг, націлений на емоції – подолання стресу, що включає когнітивні, поведінкові зусилля, за допомогою яких людина намагається зменшити емоційну напругу і підтримати афективну рівновагу [1, с. 69].

Досліджуючи питання продуктивних способів копінгу С. Фолкман зазначає про наступні стратегії подолання: дистанціювання, самоконтроль, стратегію пошуку соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникнення, планового рішення проблеми і переоцінки [8, с. 24]. Р.Лазарус додає стратегії захисту «Его»; стратегії дії – напад або втеча; стратегії подолання афекту[4, с. 145].

Спираючись на ідеї Р. Лазаруса, Дж. Вейллант виділяє наступні копінг-стратегії:

- стратегії вирішення проблем - це активні поведінкові стратегії, при яких людина прагне використовувати всі наявні особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми.

- стратегії пошуку соціальної підтримки - це активні поведінкові стратегії, при яких людина для ефективного вирішення проблеми звертається за допомогою і підтримкою до сім'ї, друзів, значущих інших.

- стратегії уникнення - це поведінкові стратегії, при яких людина прагне уникнути контакту з проблемою, ухиляється від її вирішення [1, с.78]. Серед найбільш небезпечних способів уникання виділяють вживання алкоголю, наркотиків, суїцид (В.М. Ялтонський, 1995).

Залежно від ситуації та наявних ресурсів людина може використовувати різні стратегії. В деяких випадках людина може самотійно справитися з труднощами, в інших їй потрібна підтримка оточуючих, у третіх вона просто



може уникнути зіткнення з проблемною ситуацією, спрогнозувавши її негативні наслідки.

В психології адаптивної поведінки Е. Скіннером [6] активно підтримується ідея «сімейства копінгів», яке включає в себе дванадцять способів вирішення проблеми, а саме: перетворення, пошук інформації, уникання, соціальна ізоляція, соціальна підтримка, впевненість у собі, перемовини, покора, супротив і т.д.

З метою вивчення домінуючих копінг - стратегій сучасної молоді було проведено емпіричне дослідження за допомогою методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С.Норман, Д.Ф.Ендлер, Д.А.Джеймс, М.И.Паркер; адаптований варіант Т.А.Крюкової). Зазначений інструментарій спрямований на виявлення стратегій орієнтованих на: рішення задачі, зменшення емоційного напруження, уникнення, ізоляцію, соціальну підтримку. Вибірка складала 30 осіб віком 20-25 років: 16- дівчат, 14-юнаків.

Результати емпіричного дослідження у зазначеній групі розподілилися наступним чином (див. табл.1.).

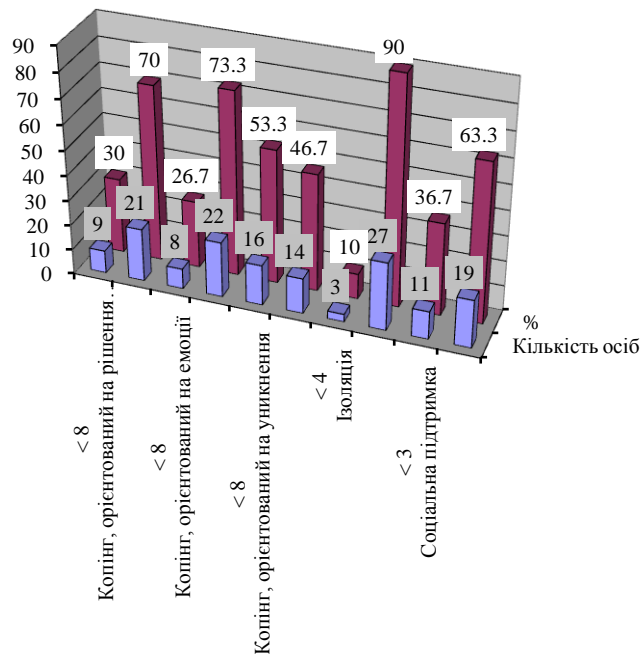
Табл. 1.

### Кількісний розподіл копінг-стратегій

| Виборка        | Копінг, орієнтований на рішення задачі |      | Копінг, орієнтований на емоції |      | Копінг, орієнтований на уникнення |      | Ізоляція |      | Соціальна підтримка |      |
|----------------|--|------|--------------------------------|------|-----------------------------------|------|----------|------|---------------------|------|
|                | < 8                                    | > 8  | < 8                            | > 8  | < 8                               | > 8  | < 4      | > 4  | < 3                 | > 3  |
| Кількість осіб | 9                                      | 21   | 8                              | 22   | 16                                | 14   | 3        | 27   | 11                  | 19   |
| %              | 30                                     | 70   | 26,7                           | 73,3 | 53,3                              | 46,7 | 10       | 90   | 36,7                | 63,3 |
| Юнаки          | 6                                      | 8    | 4                              | 10   | 7                                 | 7    | 1        | 13   | 6                   | 8    |
| %              | 42,9                                   | 57,1 | 28,6                           | 71,4 | 50,0                              | 50,0 | 7,1      | 92,9 | 42,9                | 57,1 |
| Дівчата        | 3                                      | 13   | 4                              | 12   | 9                                 | 7    | 2        | 14   | 5                   | 11   |
| %              | 18,8                                   | 81,3 | 25,0                           | 75,0 | 56,3                              | 43,8 | 12,5     | 87,5 | 31,3                | 68,8 |

За результатами проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що переважна більшість опитаних 90% як домінуючий спосіб вирішення проблемної ситуації обирають стратегію ізоляції. У дівчат ця шкала представлена на рівні 87,5% у хлопців- 92,9%. Копінг, орієнтований на рішення задачі обирають 70% опитаних. Причому, дівчата (81,3%) більше схильні до даної стратегії ніж хлопці (51,7%). Копінг, орієнтований на емоції було виявлено у 73% опитаних, у дівчат ця стратегія представлена на рівні 75%, у юнаків – 71,4%. Стратегію уникнення виявлено у 46,7%, у дівчат- 43,8% у хлопців- 50%. «Соціальна підтримку» загалом виявлено у 63,8% респондентів: у дівчат - 68,8%, у юнаків – 57,1%.

У графічному вигляді результати дослідження виглядають наступним чином.



**Рис. 1. Кількісний розподіл копінг-стратегій**

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчують, що домінуючою поведінковою стратегією у проблемних ситуаціях серед молоді виступає стратегія ізоляції. Це означає, що переважна більшість опитаних бажає «сховатись» від проблем, і не прагне активного їх перетворення. Ситуація пасивного ставлення зумовлює необхідність розробки і впровадження технологій консультативно-корекційної роботи, яка б підвищувала загальний рівень життєтворчості людини, розвивала уміння активного та ефективного опанування проблемних ситуацій.

### Список використаної літератури

- 1.Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Лада Анатоліївна Александрова. – М: ОСТ: ПРАЙМ, 2004- 190с.
- 2.Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита/Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – №1. – С. 3-19.
- 3.Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и техники ее бытия/Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – №2. – С. 3-16.
- 4.Богомаз С. А.Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С. А. Богомаз — М.:Стимул, 2012- 234с.
5. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. – 1996. – №4. – С. 64-74.
6. Войцеховська О. Сучасні напрями досліджень копінг-стратегій особистості / О. Войцеховська, Г. Закалик // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2016. — № 2. — С. 95–104.

7. Волкова Н.В. Coping strategies как условие формирования идентичности / Н.В. Волкова // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 119-124.
8. Дементий Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. – 2004. – №3. – С. 20-25.
9. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – 365с.
10. Либина А. В. Совладающий интеллект / А. В. Либина — М.: Эксмо, 2008. - 398 с.
11. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов : автореферат диссертации кандидата психологических наук / М. В. Логинова. — Москва, 2010. — 31 с.
12. Муздыбаев, К. Стратегии совладания с жизненными трудностями: Теоретический анализ [Текст] // Социология и социальная антропология. - 1998. - Т. 1, N 2. – с. 117-129.
13. Нартова-Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности/С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20-30.
14. Прайс Р. Ситуации риска // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер. – 2001. – С. 354-363.
15. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е. И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования. — 2011 — No 3(17). — Режим доступа: <<http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3>>
16. Сибгатуллина И.Ф., Апакова Л.В., Зайцева Л.Д. Особенности копинг-поведения в реализации интеллектуальной деятельности субъектами высшей школы // Прикладная психология. – 2002. – №5-6. – С. 105- 113.

УДК 378.015.31

Стеценко Г.А.

### **Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів**

**Анотація.** У статті розкрито сутність і особливості інтерактивних методів навчання, представлено характеристику їх різновидів та теоретичне обґрунтування доцільності використання вказаних методів як ефективних засобів активізації пізнавальної діяльності студентів у навчально-виховному процесі вишу. Обґрунтовано значення інтерактивних методів навчання як умови взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості. Підкреслюється значення тісного взаємообумовлюючого зв'язку засвоєння знань і їх використання під час вирішення практичних завдань при організації пізнавальної діяльності студентів.

**Ключові слова:** інтерактивні методи навчання, ситуація, пізнавальна діяльність, активізація пізнавальної діяльності.

**А.А. Стеценко Интерактивные методы обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов.**

**Аннотация.** В статье раскрыта сущность и особенности интерактивных методов обучения, представлена характеристика их разновидностей и теоретическое обоснование указанных методов как эффективных средств активизации познавательной деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе вуза. Обоснована роль интерактивных методов обучения как условия взаимодействия участников учебного процесса на основе сотрудничества и совместного творчества. Подчеркивается значение тесной взаимообуславливающей связи усвоения знаний и их использования во время решения практических задач при организации познавательной деятельности студентов.

**Ключевые слова:**, интерактивные методы обучения, ситуация, познавательная деятельность, активизация познавательной деятельности

**A. Stetsenko. Interactive teaching methods as a means of activating cognitive activity of students**

**Abstract.** The article reveals the essence and features of interactive teaching methods, describes the characteristics of their varieties and the theoretical substantiation of these methods as effective means of enhancing students' cognitive activity in the educational process of the university.

**Keywords:** interactive teaching methods, situation, cognitive activity, enhancing cognitive activity

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку українського суспільства, пов'язаний з новими економічними і соціокультурними умовами, передбачає якісно новий рівень вищої педагогічної освіти, одним із стратегічних завдань якої є формування освіченої, творчої, конкурентоздатної особистості майбутнього вчителя. Якісна підготовка студентів до професійної діяльності потребує упровадження у навчальний процес інтерактивних педагогічних технологій, потужним механізмом реалізації яких є використання інтерактивних методів навчання.

Спонукаючи студентів до активної пізнавальної діяльності, інтерактивні методи навчання забезпечують взаємодію учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості, самостійну теоретичну й практичну діяльність студентів, тісний взаємозв'язок засвоєння знань і їх використання під час вирішення практичних завдань, що потребує пошуку і відбору нової інформації, видозмінення звичних дій, ініціативи, розумового напруження та виявлення вольових зусиль у процесі пізнавальної діяльності.

**Аналіз наукових досліджень** свідчить, що ідеї активізації навчання висловлювалися вченими протягом усього періоду становлення і розвитку

психолого-педагогічної науки. Психологічні аспекти проблеми активізації пізнавальної діяльності були в центрі уваги П. Блонського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.. Т. Алексеєнко, Л. Арістова, О. Вербицький, О. Киричук, О. Лернер, Г. Щукіна та інші досліджували загальні проблеми активізації пізнавальної діяльності індивіда. Питання активізації пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних методів навчання стали предметом наукового пошуку А. Бадаєва, Дж. Диксона, А. Долгорукого, Н. Мамаєвої, М. Махмутова, А. Панфілової, А. Смолкіна, Ю. Сурміна, П. Шевчука, О. Сидоренка, В. Чуби та ін.. Проте проблема використання інтерактивних методів навчання як засобів активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі фахової підготовки потребує подальшого дослідження.

**Мета статті:** розкрити сутність і особливості інтерактивних методів навчання, здійснити характеристику їх різновидів, обґрунтувати доцільність упровадження вказаних методів у навчальний процес вишу.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогіці в усі часи існували дві протилежні концепції навчання: авторитарне навчання і гуманістичне навчання. Авторитарне навчання тлумачиться як примусове, безособистісне, занадто інтелектуалізоване, спрямоване тільки на засвоєння готових знань і вмінь та їх відтворення. В авторитарному навчанні йде поляризація за активністю: викладач інструктує, інформує, студенти сприймають цей вплив і відтворюють інформацію. Гуманістичне навчання – це вільне навчання, яке, включаючи елементи самодіяльності студента, спрямоване на засвоєння знань як власної цінності, як засобу пізнання світу і себе, розвиток самостійності, ініціативи студентів, готовності осмислено і творчо засвоювати і використовувати набуті знання, вміння та навички у своїй навчальній і майбутній професійній діяльності.

Забезпечити гуманістичну спрямованість навчання, як зазначає А. Панфілова, покликані інтерактивні технології «...які побудовані на цілеспрямованій та спеціально організованій груповій та міжгруповій діяльності, зворотному зв'язку між усіма її учасниками задля досягнення взаєморозуміння та корекції навчального та розвивального процесу, індивідуального стилю спілкування, рефлексивному аналізу [7, с.24]

Механізмом реалізації завдань інтерактивних технологій виступають інтерактивні методи навчання, які, за твердженням науковців (А. Панфілова, Ю. Сурмін, О. Сидоренко, П. Шевчук, П. Фенрих та ін.) підвищують результативність навчання не за рахунок збільшення обсягу інформації, що переробляється, а завдяки глибині й швидкості її переробки, підсилюють інтерес і мотивацію, розвивають здатність до самостійного навчання, забезпечують в максимально можливому ступені зворотний зв'язок між студентами й викладачами, що, перетворює навчання в інтерактивний процес, який активізує пізнавальну діяльність студентів. Активізація пізнавальної діяльності передбачає тісний зв'язок засвоєння знань із застосуванням їх під час вирішення завдань, які потребують від студентів пошуку нового, видозмінення звичних дій, ініціативи, наполегливості, розв'язання завдань проблемного характеру



Теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що у психолого-педагогічній літературі виокремлюються ігрові й неігрові інтерактивні методи навчання. Предметом нашого дослідження є неігрові інтерактивні методи навчання. На підставі аналізу наукових праць [3, 8, 10, 11, 13).] в системі інтерактивних методів нами були виділені зокрема: аналіз конкретної ситуації, розв'язання ситуаційних задач, метод інцидентів, евристична бесіда, метод лабіринту дій, інверсія, кейс-метод, метод мозкової атаки.

Зазначимо, що вказані методи функціонують на основі феномену «ситуація», яка тлумачиться О.Сдоренком, В.Чубом як «динамічна система взаємин тих, хто спілкується, яка ґрунтується на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення мовленнєво-розумового завдання й живить цю діяльність» [10, с. 69]. Розглянемо перелічені методи та особливості їх використання у навчально-виховному процесі вишу.

Теоретичний аналіз означеної проблеми свідчить, що найбільш розповсюдженим інтерактивним методом є метод аналізу конкретної ситуації. З позиції В. Ягупова даний метод передбачає презентацію реальної або імітованої ситуації, проведення групової дискусії, метою якої є виявлення різних поглядів на ситуацію шляхом детального, глибокого обговорення її змісту і тим самим забезпечення об'єктивного аналізу. У процесі інтерактивної взаємодії відбувається формулювання і остаточне оформлення групового оптимального рішення, яке задовольняє більшість учасників дискусії; підведення підсумків викладачем. Як зазначає А. Смолкін ефективності застосування цього методу сприяє тісний зв'язок теорії з практикою шляхом урахування досвіду студентів, що мав місце в їхній практичній діяльності. Послугування методом аналізу конкретної ситуації забезпечує розвиток у студентів аналітичного мислення, здатності до вибору оптимальних варіантів вирішення різноманітних, інколи дуже важких і складних проблем професійного характеру [11].

Особливе місце серед інтерактивних методів навчання займає метод ситуаційного аналізу, який за твердження науковців (М. Малінін, А. Панфілова, О. Синдоренко, Ю.Сурмин, В.Чуб та ін. ), забезпечуючи постійну взаємодію суб'єктів навчальної діяльності (студентів і викладачів) за допомогою прямих і зворотних зв'язків, вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми, сприяє цілеспрямованій активізації мислення, самостійному творчому прийнятті рішень, підвищенню ступеня мотивації та емоційності студентів.

Безумовно, не кожному ситуацію можна розглядати як ситуаційну задачу. Така ситуація окрім матеріалу для аналізу, обов'язково повинна містити і проблему, що потребує вирішення. Активізація пізнавальної діяльності опосередковується вирішенням проблемних ситуацій, якщо їх зміст виходить за межі актуального розвитку студента і знаходиться у зоні найближчого розвитку. Тому для ефективного розвитку мислення рекомендується використовувати систему нестандартних *навчально-творчих задач*, в кожній з яких міститься невизначеність способу розв'язку і допустима його

варіативність. Як стверджує Н.Мамаєва, «будь-яка навчально-творча задача стає навчальною лише тоді, коли студент співвідносить її розв'язання з певними актуальними для нього навчальними цілями. У такому випадку навчальна задача набуває для студента особистісного смислу. Саме тут закладається механізм переходу від найближчих навчальних цілей до віддалених, спрямованих на особистісний творчий розвиток майбутнього педагога [5, с.196].

М. Махмутов пропонує створювати систему навчально-творчих задач шляхом зміни структури задачі:

– задача з недостатніми вихідними даними, через брак яких, не можна дати однозначної відповіді на поставлене питання. Студенти повинні проаналізувати завдання, визначити відсутні дані і розв'язати задачу;

– задача з зайвими вихідними даними, які роблять її громіздкою і утруднюють розв'язок. Студентам необхідно виокремити тільки необхідні дані і вирішити задачу;

– задача, що має декілька варіантів розв'язку. Студентам необхідно визначити кожний варіант і обґрунтувати, з їх точки зору, оптимальний.

У кожному випадку, вказує автор, студенту необхідно усвідомити наявність протиріччя, неузгодженість між елементами задачі, що стимулює пізнавальну активність. Успішне вирішення нестандартних пізнавальних задач розвиває інтелектуальні здібності, які виявляються в умінні виділяти головне, варіювати матеріал, узагальнювати отримані знання, формує здатність самостійно аналізувати педагогічні процеси та явища, усвідомлювати послідовність педагогічних дій, співставляти раніше засвоєні знання з новими, використовуючи їх для вирішення проблемних ситуацій [6].

Поділяючи точку зору М.Махмутова, Т. Шамова зауважує, що використання методу *навчально-творчих задач* доцільно використовувати тоді, коли є необхідність розвитку у студентів самостійного і творчого мислення, формування у них переконання, що немає готових проторованих шляхів ухвалення стандартних рішень. А, навпаки, кожне рішення потребує всебічного аналізу ситуації та врахування різноманітних чинників, які на неї впливають. Вирішення різноманітних складних проблемних ситуацій, створює умови для набуття і розвитку вмінь аналізувати та ухвалювати обґрунтовані рішення у різних сферах діяльності. Зазначимо, що дидактична цінність методу аналізу полягає в тому, що він навчає правильно і логічно мислити, розвиває вміння спостерігати і аналізувати проблеми, які впливають із певної професійної діяльності [12].

У процесі професійної підготовки студентів доцільним, на думку В. Ягупова є використання *методу «лабіринту дій»*, який передбачає вирішення ситуативної задачі, в інформації про яку є як необхідні, так і побічні відомості, які не стосуються навчальної проблеми. Кожен студент повинен окремо з'ясувати цю інформацію і на її основі скласти чітке уявлення про ситуацію, зробити висновки і прийняти всебічно обґрунтоване рішення з метою знайти правильний вихід із складного становища. Такі ж дії здійснюють і інші студенти, а потім порівнюються прийняті рішення і вибирається на основі

обговорення оптимальне. Аналогічно можна цей метод використати і при організації групової роботи[13]..

Метод «*лабіринту дій*», стверджує А. Бадаєв, удосконалює вміння працювати з різноманітною інформацією в умовах обмеженої її кількості та часу, формує навички й уміння вірно оцінювати обстановку, приймати правильне і своєчасне рішення і застосовується в тих випадках, коли потрібно навчити студентів швидко і правильно орієнтуватися в багатоваріантних ситуаціях або в ситуаціях з багатьма можливими рішеннями.

В умовах вирішення конфліктних і екстремальних ситуацій доцільно використовувати метод *інцидентів*, який, з одного боку, спрямований на вдосконалення умінь приймати обґрунтовані рішення в умовах нестачі інформації, а з іншого – на збирання й раціональне використання необхідної для цього інформації. Студенти отримують лише коротке письмове або усне повідомлення про інцидент, але цього аж ніяк не достатньо для прийняття вірного рішення. Тому вони змушені розібратися в змісті ситуації; визначити проблему; зібрати додаткову інформацію, необхідну для прийняття обґрунтованого рішення. Отримавши необхідну і достатню, на їхню думку, інформацію, студенти аналізують інцидент у невеликих (3-5 осіб) підгрупах, приймають відповідне рішення й пропонують його для обговорення на загальній дискусії, з метою з'ясування, яка з отриманої додаткової інформації мала найбільшу значущість для прийняття ефективного рішення.

Використання методу інциденту дає можливість студенту відпрацювати кілька стандартних стратегій поведінки, які допомагають йому в самий напружений період важкої ситуації увійти до неї активно, конструктивно і тому з мінімальним емоційним напруженням і тим самим тренує здатність подолання вікової та особистої інерційності [1, 3].

Як зазначає І. Лернер, для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації, або упорядкування інформації безпосередньо в процесі розв'язання творчої задачі, доцільно застосовувати *метод евристичної бесіди*, суть якого полягала в тому, що викладач організовує не повідомлення чи виклад знань, а їх пошук шляхом формулювання проблеми і через постановку ключових запитань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли?, на які студенти повинні надати відповіді, організовує бесіду, у ході якої вони здійснюють самостійний пошук розв'язку проблемних завдань.

У цьому зв'язку науковець наголошує, що для пошуку студентами вирішення якої-небудь проблеми, викладач повинен так формулювати запитання, щоб відповіді потребували аналізу певних фактів і явищ та водночас висловлювання власних поглядів. Важливу роль у цьому грає послідовність, систематичність і логіка питань, що задаються викладачем і дають можливість студентам отримати нові знання. Критично оцінюючи відповіді, викладач веде студентів до порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, встановлення логічних зв'язків, виведення висновків і узагальнень. Вміло спрямовуючи бесіду в потрібне русло, заохочує їх до нестандартного вирішення проблеми. [4].

Отже, евристична бесіда розвиває критичне мислення та вміння аргументовано відстоювати власну думку, дає змогу виявити певні прогалини в знаннях, сприяє активному набуттю знань, підвищує інтерес до професійної діяльності.

Один з евристичних методів, який орієнтований на пошук ідей рішення творчої задачі в нових, несподіваних напрямках, найчастіше протилежних традиційним поглядам і переконанням, має назву «метод інверсії», який доцільно використовувати в ситуаціях, коли стереотипні прийоми мислення приводять в «тупик», і в таких випадках природно припустити, що оптимальною є протилежна альтернатива рішення, що потребує нового погляду на ситуацію. Як зазначає Дж.Діксон: «Шукайте нові підходи, вивертайте досліджуваний предмет навиворіт, ставте його верх ногами, зупиняйте рухомі частини і приводьте в рух нерухомі» [2,с.48].

Метод інверсії базується на принципі дуалізму (подвійності), оптимального використання протилежних (прямих і зворотних) процедур творчого мислення, діалектичного підходу до аналізу об'єкта дослідження. При використанні даного методу, стверджує автор, необхідно виходити з того, що задачу треба вирішувати з її переформулювання, що всякій ідеї необхідно шукати контрідією, що розв'язати задачу можна шляхом аналізу і синтезу, логічного й інтуїтивного усвідомлення проблеми.

Безсумнівним достоїнством методу інверсії є те, що він дозволяє розвивати діалектику мислення, відшукувати вихід зі здавалося б, безвихідної ситуації, знаходити оригінальні, часом дуже несподівані рішення різного рівня складності і проблемності творчих задач. При цьому слід зазначити, що обмеженням використання методу інверсії є те, що він вимагає від студентів досить високого рівня творчих здібностей, базисних знань, умінь і досвіду. інцидент

У системі інтерактивних методів навчання особливе місце займає кейс-метод. В наукових дослідженнях Ш.Бобохуджаєва, А.Долгорукова, А.Корнеєвої, Ю.Сурміна, З.Юлдашева, та ін. розкривається сутність, зміст та методика використання кейс-методу. Зокрема за Ю. Сурмінім суть кейс-методу полягає тому, що студентам пропонується для осмислення реальна життєва ситуація, опис якої не тільки відображає яку-небудь практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при її вирішенні. Особливістю кейс-методу є те, що в його змісті відсутні: чітко виражений набір вихідних даних (подається його лаконічний опис,); питання, на які необхідно надати відповідь. Студент має прочитати, проаналізувати і осмислити ситуацію, викладену в кейсі, самостійно визначити проблему й питання, що потребують вирішення.

Орієнтований кейс-метод, стверджує автор, на співпрацю максимальної кількості студентів у розв'язанні проблеми, з'ясуванні і порівнянні різних точок зору, прийнятті колективних рішень. При застосуванні кейс-методу, увага переміщається з процесу передачі знань на розвиток навичок аналізу і прийняття рішень, які необхідно використовувати для отримання єдиного вірного рішення.

Тому результатом застосування кейс-методу є не тільки засвоєні знання, але й уміння майбутньої професійної діяльності

Послуговування кейс-методом, зауважує Ю. Сурмін, сприяє опануванню студентами навичками всебічного аналізу ситуацій зі сфери майбутньої професійної діяльності, формуванню здатності до генерації альтернативних рішень, захищати власну точку зору, аргументувати протилежні власній думки, переконувати опонентів, оперативно прийняття рішень «тут і зараз» в ситуації невизначеності [9].

До активного процесу пізнання стимулює студентів метод, який отримав назву «мозкова атака». Термін походить від англійського brainstorming, що дослівно означає «мозковий штурм». «Мозковий штурм» – це метод стимулювання колективного продукування нових ідей, творчої активності для розв'язання проблеми. Суть методу, як зазначає А. П. Панфілова, полягає в тому, що необхідно за невеликий проміжок часу, відшукати найбільшу кількість рішень однієї проблеми. Для цього група учасників розбивається викладачем на дві частини – «генераторів ідей» і «критиків». Завдання «генераторів» полягає в тому, щоб створити якомога більше пропозицій, ідей щодо можливостей вирішення обговорюваної проблеми. Ідеї можуть бути абсолютно різними, несподіваними, неаргументованими і навіть фантастичними. Після збирання пропозицій починається їх оцінка «критиками», яка полягає у всебічному та об'єктивному їх аналізі [8].

Слід підкреслити, що метод мозкового штурму дає змогу розвивати пізнавальний інтерес і активність студента самостійне мислення, уміння формулювати власну думку, чітко її висловлювати і захищати, краще осмислювати навчальний матеріал. Але ефективній організації мозкового штурму може заважати упереджена критика, яка негативно впливає на пошук нестандартних ідей, примушує «генераторів ідей» діяти традиційно, офіційна обстановка, пошук «однозначно правильних» рішень, велика кількість «пояснень» та «обґрунтувань», пасивність студентів.

**Висновок.** Спираючись на вищезазначене, можемо зробити висновок, що запровадження у навчальний процес інтерактивних методів активізує пізнавальну діяльність студентів, що створює необхідні умови для: засвоєння і закріплення професійних знань, умінь та навичок; розвитку творчого мислення, орієнтування у новій ситуації та знаходження підходів до вирішення проблем, формулювання, обґрунтування й висловлювання власної думки. Однак слід пам'ятати, що використання інтерактивних методів вимагає значного часу, а тому необхідно у навчальному процесі оптимально поєднувати традиційні й інтерактивні методи навчання.

### Список використаної літератури

1. Бадаев А. А. Активные методы обучения /А.А. Бадаев. – М.: Профиздат, 1986. – 217 с.
2. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / Дж.Диксон. – М.: Мир, 1969. – 440 с.



3. Інтерактивні методи навчання: [навч. посіб.] / за заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. – Щецін: Вид.во. WSAP, 2005. – 170 с.
4. Лернер И.Я. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина., И.Я. Лернер.– М.: Педагогика, 1982. – 319 с.
5. Мамаева Н.А. Нестандартные задачи как средство реализации различных направлений мотивации // Н.А. Мамаева //МКО. – 2005. Ч.1. – С.196-197.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М., 1975. – 368 с.
7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: [учеб. пособ для студ.] / А.П Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
8. Панфилова А.П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений / А.П. Панфилова. – М. : Флинта : МПСИ, 2007. – 320 с.
9. Ситуационний аналіз, или анатомия кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с..
10. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика /упор.: О Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр іновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
11. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
- 12.. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении. / Т.И Шамова М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 64 с.
13. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 159.9:001.08

Халік О. О., Бикова О. Ф.

### **Системна інтегративна модель психотерапії і консультування (СІМПіК) в практиці підготовки психологів та інших спеціалістів допомагаючих професій**

**Анотація.** В статті аналізуються особливості системного підходу щодо організації та структури консультативного та терапевтичного процесу, представлена авторська Системна інтегративна модель психотерапії і консультування (СІМПіК). Детально розглядаються особливості кожної стадії роботи в межах запропонованої моделі: преконтакту; першої зустрічі; дослідження; конструювання та концептуалізації; змін та розвитку; стабілізації; завершення та постконтакту.

Запропонована комплексна багатомодульна авторська програма «Системне інтегративне консультування та психотерапія», яка спрямована на підготовку системного немедичного психотерапевта та консультанта та розрахована на психологів й інших спеціалістів допомагаючих професій. Програма визначає зміст

та структуру занять, має практичну спрямованість та сприяє формуванню професійно цілісної ідентичності фахівця.

**Ключові слова:** системний підхід, системна психотерапія, стадії процесу консультування та психотерапії, Системна інтегративна модель психотерапії і консультування (СИМПіК), авторська програма, підготовка спеціалістів допомагаючих професій, консультант, психотерапевт, модульна програма, метамодернізм (постпостмодернізм).

**А.А. Халик, А.Ф. Быкова. Системная интегративная модель психотерапии и консультирования (СИМПіК) в практике подготовки психологов и других специалистов помогающих профессий**

**Аннотация.** В статье анализируются особенности системного подхода к организации и структурированию консультативного и терапевтического процесса, представлена авторская Системная интегративная модель психотерапии и консультирования (СИМПіК). Подробно рассматриваются особенности каждой стадии работы в рамках предложенной модели: преконтакта; первой встречи; исследования; конструирования и концептуализации; изменений и развития; стабилизации; завершения и постконтакта.

Предложена комплексная многомодульная авторская программа «Системное интегративное консультирование и психотерапия», которая направлена на подготовку системного немедицинского психотерапевта и консультанта, рассчитана на психологов и других специалистов помогающих профессий. Программа определяет содержание и структуру занятий, имеет практическую направленность и способствует формированию профессионально целостной идентичности специалиста.

**Ключевые слова:** системный подход, системная психотерапия, стадии процесса консультирования и психотерапии, Системная интегративная модель психотерапии и консультирования (СИМПіК), авторская программа, подготовка специалистов помогающих профессий, консультант, психотерапевт, модульная программа, метамодернизм (постпостмодернизм).

**O. Khalik, O. Bykova. The System Integrative Model of Psychotherapy and Counseling (SIMPC) to provide training focused on the professional development of psychologists and other specialists of the helping profession**

**Abstract.** The article analyzes the features of a systematic approach to the organization and structuring of the consultative and therapeutic process.

The authors present the System Integrative Model of Psychotherapy and Counseling (SIMPC). The article details the features of each stage of work within the framework of the proposed model: precontact; first meeting; research; design and conceptualization; changes and development; stabilization; completion and postcontact.

The authors offer a comprehensive multi-module author's program "System Integrative Counseling and Psychotherapy", which is aimed at training a system non-medical psychotherapist and consultant. It is designed for psychologists and other specialists of the helping professions. The program determines the content and structure

of classes, has a practical orientation and contributes to the formation of a professional holistic identity of a specialist.

**Keywords:** systemic approach, stages of the process of counseling and psychotherapy, system integrative model of psychotherapy and counseling (SIMPC), author's program, training of specialists of the helping professions, consultant, psychotherapist, modular program, metamodernism.

**Постановка проблеми.** В сучасному змінному світі підходи до надання психологічної та немедичної психотерапевтичної допомоги, їх методи активно розвиваються, змінюються і трансформуються, як змінюється і сама людина. В. О. Климчук відзначає, що наразі одна з яскравих тенденцій в галузі психологічної допомоги - “зближення загально-психологічних засад та переплетіння методичного інструментарію” різних напрямків [5, 58].

Наразі ми живемо в епоху метамодернізму або постпостмодерну, і сучасному фахівцю-психологу та іншим представникам допомагаючих професій для ефективного надання допомоги необхідно орієнтуватися на зміни, що відбуваються в суспільстві. Зокрема, спиратися на постпостмодерне уявлення про світ, що дозволить створити підґрунтя для глибшого розуміння сучасної людської суб'єктивності, а також інтеграції та підбору найбільш ефективних методів психологічної та психотерапевтичної практики. Таким вимогам відповідає сучасна системна терапія, згідно якої пізнання та дія являють собою єдине ціле, котра базується на сучасній методології пост- та постпостмодерну (метамодернізму), що принципово вирізняє її серед інших модерних напрямків психотерапії, у тому числі ранніх напрямків сімейної психотерапії.

**Основний виклад матеріалу.** Сучасними представниками системної психотерапії є Х. Андерсен, С. Бехер, Д. Комбс, К. Людевіг, К. Мюкке, Р. Рецлафф, К. Сідов, М. Уорден, Д. Фрідмен, А. В. Черніков, С. де Шазер, Й. Швайцер, А. фон Шліппе та інші.

На основі аналізу наукової літератури з системної психотерапії та консультування нами було визначено основні положення, на які може спиратися сучасний фахівець в практиці роботи в межах системного підходу:

- Система визначається як ціле, яке більше, ніж сума його частин, частини і процеси цілого взаємообумовлюють та впливають один на одного.
- Лінійна причинно-наслідкова логіка в системному підході замінюється на кругову, або циркулярну.
- Проблема - це будь-яка “тема комунікації, що містить небажані компоненти”, але ті, що потенційно можуть змінюватися (За К.Людевігом) [7].
- Проблемна система організується навколо проблеми, і включає учасників, їх дії та комунікацію на різних рівнях. Не система має проблему, а проблема створює проблемну систему (За Г.Гулішианом).
- Симптом розуміється як сигнал про допомогу усій проблемній системі. Ідентифікований клієнт виконує роль індикатора системи.

- Фахівець в ході роботи приєднується до проблемної системи, сприймає себе її частиною. В результаті створюється система для рішення проблеми шляхом комунікативної взаємодії.
- Системна терапія не шукає причини та не «ліккує» симптоми; вона лише спонукає до створення нової взаємодії, до реструктурування системи, що сприяє розвитку і росту, та діє шляхом забезпечення рамкових умов для досягнення змін.
- Мова виступає засобом, який дозволяє людям отримувати уявлення про оточуючий світ, зокрема і про інших людей, події. Проблеми та рішення виникають і осмислюються в діалогічному контексті в межах стосунків (За Х. Андерсеном).
- Системний терапевт в практиці має дотримуватися принципів гіпотетичності, циркулярності, нейтральності, ірреферентності, орієнтованості на клієнта.
- Гіпотетичність передбачає пошук фахівцем в ході спілкування з системою гіпотез про мету і сенс проблеми. Гіпотези повинні бути системними, стосуватися не одного конкретного члена системи, а усієї системи, а також циркулярними.
- Циркулярність представляє собою певну послідовність, яка замкнена у коло. Якщо ми розглядаємо циркулярність як методологічний принцип, то це означає що в ході роботи консультант або терапевт повинен розглядати «поведінку системних елементів як замкнену закономірність, і відповідно відобразити взаємний круговий взаємозв'язок цієї поведінки» [11, с. 132].
- Нейтральність передбачає від спеціаліста збереження індіферентності як по відношенню до всіх членів системи, так і лояльності до їх рішень. Консультант проявляє себе нейтрально, якщо в процесі роботи клієнтам складно визначити, яким ідеям віддає перевагу консультант і як він ставиться до проблеми (За А. фон Шліппе).
- Ірреферентність - неповага до ідей, будь-якої “достовірної” інформації та самовпевненої переконаності, повага до людини (За Дж. Чеккінім).
- Націленість на ресурси - система має всі необхідні ресурси для вирішення проблеми, тому не потрібно фокусуватися на проблемі, варто обирати орієнтацію на рішення (За С. де Шазером).
- Принцип орієнтованості на клієнта означає, що фахівець у роботі націлений на терапевтичний запит клієнтів, а не на власні уявлення про користь для них, їхні потреби та бажання [3; 7; 8; 10; 11; 12; 13, 15].

Системний підхід вирізняється екологічністю за рахунок дотримання зазначених вище положень та пропонує унікальний спосіб осмислення проблем, перейшовши від індивідуального рівня аналізу до комунікаційного системного, таким чином відкриваючи нові можливості для психотерапевтичної взаємодії з усією системою, а не окремим її представником.

Розглянемо особливості консультативного процесу, в межах системного підходу. Аналіз наукової літератури виявив, що науковці та практики визнають необхідність окреслення його певних етапів або стадій, від повноти реалізації

яких залежить ефективність та екологічність консультативної взаємодії. Зокрема, невчасність використання інтервенцій, наприклад, на етапі встановлення довірливих відносин або за умови, коли клієнт недостатньо емоційно стабільний внаслідок переживання кризової ситуації, може призвести до травматизації або ретравматизації клієнта, яка, в свою чергу, негативно вплине на подальшу терапевтичну взаємодію і може стати причиною завершення контакту.

Для більшості авторів, якщо узагальнити наповненість стадій, то спільними є щонайменше три етапи роботи: знайомство з клієнтом і визначення проблеми; концептуалізація та здійснення впливу; завершення контакту. Але поряд з тим, в залежності від теоретичної орієнтації та бажання деталізувати сам процес, можемо спостерігати виокремлення чотирьох (Р. Мей), п'яти (А. Айві, Г. Абрамова, В. Меновщиков), шести (Б. Джиланд, Р. Кочюнас), семи (Ф. Бурнард), восьми (Е. Шостром) стадій тощо [1; 2; 6] та ін. При цьому логіка процесу і вирішення терапевтичних завдань лишаються подібними. Слід відзначити, що поділ на стадії є досить умовним, враховуючи цілісність, неперервність та циклічність терапевтичного процесу, і зумовлений практичною необхідністю терапевта вирішувати свої професійні завдання в комунікативній взаємодії з клієнтом.

Узагальнивши теоретичний та практичний досвід фахівців в сфері психологічної та немедичної психотерапевтичної допомоги від класичного періоду розвитку науки та практики до сучасності, нами була розроблена Системна інтегративна модель психотерапії і консультування (СІМПіК). Вказана модель може бути використана у практичній роботі не лише прихильниками системного підходу, а і фахівцями іншої теоретичної спрямованості для здійснення своєї професійної діяльності, оскільки структура самого процесу терапії лишається загальною.

Розроблена модель включає 7 стадій:

**1. Преконтакт.** *Актуалізація потреб. Контейнування надмірної тривоги. Визначення відповідності запиту профілю роботи фахівця.*

**2. Перша зустріч.** *Початок консультативної взаємодії, первинне інтерв'ю. Встановлення відносин довіри. Вислуховування, убезпечення, підтримка. Попередній контракт.*

**3. Дослідження.** *Системна діагностика та оцінка: дослідження проблеми, дефіцитів та ресурсів, очікувань клієнтів, збір анамнезу тощо. Формування терапевтичного альянсу.*

**4. Конструювання та концептуалізація.** *Формування запиту, розподіл відповідальності, визначення тем. Контракт. Формулювання та перевірка гіпотез. Концептуалізація та побудова плану консультативної взаємодії.*

**5. Зміни та розвиток.** *Контекст розвитку. Пошук та визначення альтернатив, здійснення інтервенцій, реалізація плану.*

**6. Стабілізація.** *Актуалізація набутих знань та навичок. Перенесення нового досвіду в життя. Активізація ресурсів.*

**7. Завершення. Постконтакт. Підсумовування.** *Надання надії як базового ресурсу. Посттерапевтичний / постконсультативний контакт.*



Проаналізуємо детально кожну стадію запропонованої моделі.

**1. Преко́нтакт.** *Актуалізація потреб. Контейнування надмірної тривоги. Визначення відповідності запиту профілю роботи фахівця.*

Найчастіше преко́нтакт з клієнтом відбувається по телефону або через мережу інтернет, і це вже є першим кроком до терапевтичної взаємодії. Стадія преко́нтакту включає всі феномени комунікації консультанта та клієнта до їх першої зустрічі і передбачає актуалізацію потреб клієнта, який звертається за допомогою. Важливим для подальшої ефективної терапевтичної взаємодії є процес контейнування надмірної тривоги клієнта(-ів). Це є першим кроком у допомозі, який дозволяє зменшити напруження у клієнтській системі до оптимального для змін рівня, надаючи надію на вирішення труднощів. Варто зауважити, якщо тривогу знизити занадто, клієнти можуть втратити мотивацію до першої зустрічі, хоча суттєвих змін у функціонуванні проблемної системи за цей час могло не відбутися.

Теоретична орієнтація, професійні компетенції та навіть особистісні якості фахівця вже на цій стадії впливають на професійну позицію щодо конкретного звернення. Конструкти спеціаліста мають вплив на те, що саме він буде запитувати, як буде аналізувати отриману інформацію, яку попередню гіпотезу побудує, який зворотній зв'язок надасть в запропонованій розмові. Це дозволяє надати допомогу більш ефективним шляхом в конкретній ситуації конкретним клієнтам: запропонувати формат першої зустрічі, встановлювати терапевтичні рамки та формувати власне терапевтичний запит, визначити вмотивованість до змін, доречність звертання, необхідність направлення до інших фахівців тощо.

**2. Перша зустріч.** *Початок консультативної взаємодії. Первинне інтерв'ю. Встановлення відносин довіри. Вислуховування, убезпечення, підтримка. Структурування стосунків та процесу. Попередній контракт.*

Наступною вагомою стадією консультування є перша зустріч з клієнтом чи клієнтами, від якої залежить можливість подальшої взаємодії. Консультант в ході першої зустрічі встановлює контакт з клієнтом і його системою, розпочинає формування довірливих стосунків, які є запорукою співпраці, вислуховує, прояснює запити та очікування клієнта і членів його системи, узгоджує спільний запит, дає зворотній зв'язок щодо очікувань, надає підтримку.

Стандартним варіантом першої зустрічі є проведення первинного інтерв'ю, але можливі й інші формати роботи. В ході інтерв'ю консультант визначає контексти звернення, фіксує, як саме клієнти описують проблему та взаємодіють один з одним, перевіряє свою попередню гіпотезу щодо організації проблемної системи та її контекстів, будує первинні гіпотези щодо функціонування клієнтських систем на рівні поведінки, когніцій та емоцій; функцій симптому; своєї ролі в терапевтичній системі тощо.

На цій стадії розпочинається створення терапевтичного альянсу, розширення поглядів клієнтів на проблему, розхитування занадто жорстких конструктів; активізується рефлексивна позиція, переміщується локус з проблеми на її рішення, відбувається ознайомлення зі структурою робочого процесу та

особливостями терапевтичних стосунків, починають вирішуватись інші терапевтичні завдання.

Чи не найважливіше завдання цієї стадії - створення такої взаємодії, в якій клієнт або клієнти відчуватимуть, що їх розуміють, що є надія на зміни, на вирішення проблем, що стосунки безпечні та ресурсні, мотивують до подальшої терапії. Такі відносини сприятимуть прийняттю рішення щодо наступної роботи.

Якщо в ході зустрічі клієнт і фахівець домовляються про співпрацю, то вони укладають попередній контракт (угоду) стосовно особливостей надання допомоги у вигляді системи домовленостей щодо цілей терапії та очікуваних результатів, формату, частоти та тривалості зустрічей, зобов'язань і правил терапевтичної взаємодії (конфіденційності, анонімності тощо), оплати послуг. Також визначаються подальші перспективи та розглядається необхідність направлення до суміжних спеціалістів. Попередній контракт ні в якому разі не є остаточним, окремі його положення можуть змінюватися, наповнюватися новим змістом в процесі подальшої роботи.

За умови відсутності домовленості про співпрацю перша зустріч завершується без подальшої пролонгації роботи, але в такій формі, яка залишає можливість для клієнта завжди звернутися за допомогою повторно. Варто відзначити, що найчастіше за психологічною допомогою звертаються в період переживання криз, в час, коли люди почувають себе найбільш непевно та вразливо. Іноді вони можуть навіть частково знаходитися в стані вікового регресу, та і самі рольові стосунки "консультант-клієнт" іноді передбачають елементи "дитячої" позиції з боку клієнта. В разі "невдалого" проведення інтерв'ю перша зустріч може виявитися й останньою, в гіршому випадку клієнт може узагальнити цей досвід, і звертання за подібною допомогою ускладниться. Тому на першій зустрічі варто бути дуже обережним, бо на практиці ми не можемо точно знати, які саме наші висловлювання можуть зачепити занадто вразливого в цей час клієнта.

Початківцям-консультантам на цій стадії рекомендована екологічна позиція приєднання: більше уваги приділити опитуванню, вислуховуванню та, по можливості, сприяти ситуації, коли клієнти самі формулюють відповіді на свої питання та рекомендації на запит.

**3. Дослідження.** *Системна діагностика та оцінка: дослідження проблеми, дефіцитів та ресурсів, очікувань клієнтів, збір анамнезу тощо. Формування терапевтичного альянсу.*

Дана стадія передбачає зосередженість фахівця на системній діагностиці та оцінці, в ході якої можуть реалізовуватися наступні завдання:

37. дослідження актуального стану проблем в різних сферах, опису й концепції проблеми в клієнтській системі та її контекстів, вивчення очікувань клієнтів;
38. оцінка та самооцінка комунікації/функціонування терапевтичної та клієнтської систем, клієнта, їх дефіцитів та ресурсів, потенціалу щодо адаптації та розвитку;

39. формування висновків, терапевтичних прогнозів та вибір способу допомоги;
40. вивчення особливостей перебігу терапії та змін, що відбуваються з клієнтом та його системами.

Системна діагностика та оцінка в консультуванні та терапії має свою специфіку, що заснована на наступних базових позиціях:

- c. перехід від дослідження в термінах причинно-наслідкових зв'язків до циркулярних моделей функціонування;
- d. перехід від концепції “норми - патології” та поняття “діагнозу” до концепції “проблемної системи”, що конструюється навколо проблеми;
- e. дослідження соціальних систем, що породжують смисли, зокрема смисл поняття “проблема” (К. Людевіг);
- f. перехід до концепції “співробітництва” (С. де Шазер) та розгляду терапевтичної системи як цілого, що перевизначає дійсність;
- g. відхід від експертної позиції та перехід до позиції “не-знання”, коли клієнт позиціонується експертом у своєму житті (Х. Андерсен);
- h. відхід від дуальності в оцінках, від механічних аналогій та нормативних установок, уникання стереотипізації та класифікування [7; 11; 13].

Враховуючи вищезазначені положення, використання діагностичних технік, методів та методик класичної психологічної діагностики при системному психотерапевтичному консультуванні та терапії повинно ґрунтуватися на системній методології, що дозволяє дистанціюватися від нормативних установок та об'єктивізму класичних теорій. Варто відзначити, що дана стадія не може бути чітко виокремлена, оскільки елементи діагностики та оцінки застосовуються на всіх етапах терапевтичної роботи.

Оцінювання в процесі консультування та терапії може відбуватися на різних стадіях роботи, а фахівець може отримувати необхідну інформацію з різних джерел - від клієнта, від інших осіб, за допомогою різноманітних методів діагностики. В ході роботи спеціаліст застосовує наступні види оцінки:

- c. оцінка процесу та результатів діагностики;
- d. оцінка гіпотез, цілей, стратегій та загального терапевтичного плану;
- e. оцінка ефективності психотерапевтичних впливів;
- f. оцінка змін в процесі терапії;
- g. оцінка ефективності терапії.

Системний консультант чи терапевт, розглядаючи клієнта як експерта, може залучати клієнта та членів його системи до процесів діагностики та оцінки для встановлення довірливих терапевтичних стосунків, збільшення рівня включеності та підвищення ефективності роботи. Така включеність сприятиме формуванню терапевтичного альянсу і є визначальною для подальшої роботи.

**4. Конструювання та концептуалізація.** *Формування запиту, розподіл відповідальності. Визначення тем, формулювання терапевтичних задач. Контракт. Формулювання та перевірка гіпотез. Концептуалізація та побудова плану консультативної взаємодії.*

Стадія конструювання та концептуалізації в консультуванні й терапії належить до середнього етапу роботи. Фахівець на цій стадії реалізує такі завдання:

- d. забезпечення відповідних рамок терапії що сприяють бажаним змінам клієнта;
- e. визначення тем, спільне формування терапевтичного запиту, формулювання терапевтичних задач;
- f. заключення терапевтичного контракту;
- g. формулювання та перевірка гіпотез;
- h. концептуалізація та побудова структури/плану консультативної взаємодії.

Робочий альянс у терапевтичній системі до цієї стадії вже сформований, фахівець визначає рамки терапевтичного процесу та позначає свою відповідальність за процес, перевіряє актуальність запитів, озвучених раніше, визначає теми, які хвилюють клієнта, та формує або коригує разом з клієнтом терапевтичний запит.

Наступним завданням є заключення контракту - спільних домовленостей між клієнтом і фахівцем стосовно процесу консультативної чи психотерапевтичної допомоги. Угода найчастіше укладається в усній формі, обговорюються права та обов'язки сторін, розподіляється відповідальність, визначаються місце та частотність зустрічей, тривалість сесії, вартість послуг, загальна тривалість роботи тощо. Контракт дозволяє врегулювати етично-правові аспекти роботи. Варто зауважити, що за спільної домовленості умови контракту можуть бути змінені на будь-якому етапі (перезаключення контракту).

В системному підході важливою суттю гіпотези є її корисність, яка вимірюється функціями впорядкування та активізації ініціативи [11]. Фахівець здійснює роботу над гіпотезами в два етапи: 1) формулювання та уточнення гіпотез; 2) пред'явлення робочої гіпотези клієнту чи клієнтській системі [12]. Гіпотези в процесі роботи коригуються, доповнюються, уточнюються і в результаті описують проблему на системному рівні. На їх основі може здійснюватися терапевтичне втручання на наступному етапі роботи.

Останнім завданням цієї стадії є концептуалізація та побудова структури/плану консультативної взаємодії. Для того, щоб система при бажанні могла себе змінити, А. фон Шліппе та Й. Швайцер радять застосовувати запитання про конструювання дійсності (спрямовані на вияв актуального контексту) і про формування можливостей (спрямовані на з'ясування нових можливостей). На їх думку, конструювання фахівцем дійсного і можливого можна віднести до мистецтва системного опитування [11, 162-165]. Результатом взаємодії в межах терапевтичної системи повинно стати бажання клієнта та його системи змінюватися, прагнення шукати нові альтернативні варіанти розв'язання проблеми.

**5. Зміни та розвиток.** *Контекст розвитку. Пошук та визначення альтернатив, здійснення інтервенцій, реалізація плану.*

П'ята стадія терапевтичного консультування є найскладнішою як для клієнта, так і для терапевта, оскільки вона передбачає реалізацію терапевтичного плану, що означає в більшій мірі перехід до певних дій з боку клієнта та його системи, спрямованих на пошук та визначення альтернатив і перебудову функціональної організації системи.

Важливими завданнями терапевта на цьому етапі є врахування збалансованості тенденцій до гомеостазу та розвитку для конкретної клієнтської системи, вибір пріоритетів та сфер впливу, планування та конструювання інтервенцій по відношенню до цілої системи або її складових частин, здійснення впливу за активної участі клієнта та його системи.

У системному підході системи розглядаються як аутопоетичні (що самостворюються), закриті та автономні. Вони незмінно функціонують оптимально, самостійно визначають вплив інтервенцій, таким чином, будь-які зміни можливі лише за умови, коли вони відповідають потребам системи та прийняті нею. В результаті, інтервенції, які здійснюються фахівцем без врахування вказаного, приречені бути неефективними, цілеспрямовані інтервенції є недовірними, а функціонування системи навряд чи бути змінено шляхом прямого впливу.

Значна частина клієнтів може не доходити у процесі терапевтичної взаємодії з консультантом до цього етапу або завершувати роботу на початку цієї стадії, як тільки відчуває загрозу стабільності (гомеостазу) їх системи. На цій стадії активізуються тенденції, які в інших парадигмах відносять до понять "супротиву", "резистентності до змін" тощо. З системної точки зору їх можна пояснити прагненням клієнтської системи до збереження гомеостазу та/або неготовністю терапевта прийняти право клієнтів на подібне рішення чи "недоречністю" його дій.

**6. Стабілізація.** *Актуалізація набутих знань та навичок. Перенесення нового досвіду в життя. Активізація ресурсів.*

Дана стадія передбачає асиміляцію нового досвіду, який отримали клієнт та його система в ході роботи, і перенесення його в їх реальне життя.

Фахівець на цій стадії спонукає клієнта та його систему активно втілювати отриманий досвід, закріплювати зміни, які відбувалися на попередніх стадіях терапевтичного консультування. Якщо клієнту та його системі вдається ефективно справлятися з труднощами реального життя, приймати необхідні рішення в повсякденні, особливо в кризових ситуаціях, то це є свідченням того, що отримані знання, вміння та навички в ході терапії успішно втілюються на практиці.

Клієнт разом з консультантом оцінюють прогрес у виконанні поставлених цілей, активно задіюючи виявлені клієнтські ресурси, а при повторному виникненні, появі нових чи прихованих проблем здійснюють за необхідності повернення до попередніх стадій.

**7. Завершення. Постконтакт. Підсумовування. Надання надії як базового ресурсу. Посттерапевтичний/постконсультативний контакт.**



Завершення є не менш важливим етапом терапевтичної взаємодії, ніж початок чи безпосередньо сам процес терапії, оскільки в ході нього відбувається своєрідна інвентаризація, узагальнення результатів роботи, визначення її продуктивності, підсумовування ресурсів клієнта та його системи, планування майбутнього та перелаштування/переорієнтація на життя без терапевтичної підтримки. Ця стадія залежить від специфіки взаємодії в межах терапевтичної системи, характеристик клієнтської системи та особистостей консультанта та клієнта, має свої особливості в залежності від формату та виду завершення. Ініціатива щодо завершення роботи може виходити як від клієнта, його системи, так і від консультанта. В результаті спільної домовленості фахівець здійснює підготовку до останньої сесії чи сесій, враховуючи специфіку можливих варіантів завершення: природне та передчасне завершення (за ініціативою клієнта, його системи чи терапевта), розрив.

За умови, якщо фахівець працює в системному ключі, то процедура розставання, завершення та її тривалість може відрізнитися в залежності від формату індивідуальної роботи з клієнтом чи з його системою. В процесі останніх зустрічей у клієнта можуть актуалізуватися теми прощання, втрати, що можуть супроводжуватись тривогою, страхом тощо, яким бажано приділити увагу з метою їх “закриття”, хоча б у ритуалізованій формі.

Системний терапевт надає можливість для посттерапевтичних контактів у майбутньому, нормалізуючи при цьому емоційний стан клієнтів, пов'язаний з завершенням та залишаючи для клієнта ресурс терапевтичних стосунків. Також нормативними є переживання не лише клієнтом, а і терапевтом завершеної терапії, які бажано супервізувати за умови високої інтенсивності емоцій.

Розроблена системна інтегративна модель психотерапії і консультування (СІМПіК) лежить в основі авторської багатомодульної навчальної програми “Системне інтегративне консультування та психотерапія” (Див. Табл.1).

Дана програма ґрунтується на останніх світових наукових та методичних наробках, передбачає інтегрування системної теорії психотерапії та консультування з психологічною теорією розвитку, об'єднує метатеоретичні, клініко-теоретичні та практичні аспекти підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Вона включає теоретичну і методологічну підготовку в межах системного підходу, практичне навчання основним методам, методикам та процедурам, необхідним у роботі з різними категоріями клієнтів, передбачає час і місце на самодослідження учасників в групі, включає роботу над власною проблематикою (власним досвідом), а також обов'язкові години самостійної роботи та супервізійного супроводу. Програма розрахована на психологів, психотерапевтів та інших спеціалістів допомагаючих професій, студентів відповідних спеціальностей, які прагнуть поглибити власні професійні знання, отримати нові вміння і навички в межах системного підходу.

**Системне інтегративне консультування та психотерапія**

| №                   | Теми   | Назви тем в модулі   | Кількість годин                     |                                     |            |                        |           |
|---------------------|--|--|-------------------------------------|-------------------------------------|------------|------------------------|-----------|
|                     |  |  | теорії та терапевтичної методології | практики на основі власного досвіду | супервізії | сертифікаційний захист | загалом   |
| 1 модуль            | <b>Модуль 1. Основи психотерапевтичного консультування</b>                 |  |                                     |                                     |            |                        |           |
|                     | Тема 1   | Вступ до психотерапевтичного консультування  | 7                                   | 9                                   | -          | -                      | 16        |
|                     | Тема 2   | Етапи та специфіка консультативного процесу. Системний підхід                                      | 11                                  | 19                                  | 2          | -                      | 32        |
|                     | Тема 3   | Спеціальні питання психотерапевтичного консультування. Від теорії до практики через власний досвід | 5                                   | 7                                   | 12         | -                      | 24        |
|                     | Захист сертифікаційної роботи  |  |                                     |                                     |            | 4                      | 4         |
|                     | Кіл-ть годин модуля  |  |                                     | <b>23</b>                           | <b>35</b>  | <b>14</b>              | <b>4</b>  |
| 2 модуль            | <b>Модуль 2. Системна психотерапія, консультування, коучинг</b>            |  |                                     |                                     |            |                        |           |
|                     | Тема 1   | Загальні засади системного підходу   | 8                                   | 8                                   | -          | -                      | 16        |
|                     | Тема 2   | Системне консультування  | 5                                   | 10                                  | 1          | -                      | 16        |
|                     | Тема 3   | Системна психотерапія  | 5                                   | 9                                   | 2          | -                      | 16        |
|                     | Тема 4   | Системний коучинг  | 6                                   | 8                                   | 2          | -                      | 16        |
|                     | Захист сертифікаційної роботи  |  |                                     | -                                   | -          | -                      | 8         |
| Кіл-ть годин модуля |  |  | <b>24</b>                           | <b>35</b>                           | <b>5</b>   | <b>8</b>               | <b>72</b> |
| 3 модуль            | <b>Модуль 3. Системне сімейне консультування родин, дітей та підлітків</b> |  |                                     |                                     |            |                        |           |
|                     | Тема 1   | Системний підхід у роботі з сім'єю   | 6                                   | 10                                  | -          | -                      | 16        |
|                     | Тема 2   | Сучасне системне сімейне консультування в роботі з сім'єю з дітьми                                 | 6                                   | 8                                   | 2          | -                      | 16        |
|                     | Тема 3   | Специфіка роботи з дітьми та підлітками в рамках системного консультування                         | 4                                   | 10                                  | 2          | -                      | 16        |
|                     | Тема 4   | Від психотерапевтичного консультування до сімейної та дитячої терапії                              | 2                                   | 10                                  | 4          | -                      | 16        |
|                     | Захист сертифікаційної роботи  |  |                                     | -                                   | -          | -                      | 8         |
| Кіл-ть годин модуля |  |  | <b>18</b>                           | <b>38</b>                           | <b>8</b>   | <b>8</b>               | <b>72</b> |
| 4 модуль            | <b>Модуль 4. Системна сімейна терапія</b>                                  |  |                                     |                                     |            |                        |           |
|                     | Тема 1   | Загальні засади системної психотерапії   | 12                                  | 20                                  | -          | -                      | 32        |

|                        |   |  |           |            |           |           |            |
|------------------------|---|--|-----------|------------|-----------|-----------|------------|
|                        | Тема 2  | Системна сімейна терапія: від класичних шкіл до сьогодення   | 16        | 16         | -         | -         | 32         |
|                        | Тема 3  | Етапи та специфіка терапевтичного процесу в системному методі  | 24        | 54         | 18        | -         | 96         |
|                        | Тема 4  | Системна сімейна психотерапія та консультування в сучасних змінних умовах                                    | 10        | 14         | 24        | -         | 48         |
|                        | Захист сертифікаційної роботи   |  |           |            |           | 8         | 8          |
|                        | Кіл-ть годин модуля   |  | <b>62</b> | <b>104</b> | <b>42</b> | <b>8</b>  | <b>216</b> |
| 5 модуль               | <b>Модуль 5. Дитяче та юнацьке консультування, психотерапія та коучинг: системний підхід</b>    |  |           |            |           |           |            |
|                        | Тема 1  | Основи консультування та психотерапії дітей, підлітків та юнацтва  | 18        | 30         | -         | -         | 48         |
|                        | Тема 2  | Теорії, напрямки та практика вікового психологічного консультування та психотерапії                          | 26        | 50         | 20        | -         | 96         |
|                        | Тема 3  | Теоретичне підґрунтя системної психотерапевтичної практики та консультування                                 | 14        | 18         | 12        | 4         | 48         |
|                        | Тема 4  | Методологія, технології та методи сучасної дитячої психотерапії. Організація терапевтичного процесу          | 6         | 6          | 4         | -         | 16         |
|                        | Тема 5  | Особливості роботи з різними темами, проблемами та запитами в дитячо-юнацькій терапії та консультуванні      | 12        | 24         | 28        | -         | 64         |
|                        | Тема 6  | Групова робота з дітьми, підлітками, юнацтвом та батьками. Підлітковий коучинг                               | 4         | 6          | 6         | -         | 16         |
|                        | Тема 7  | Дитячий психотерапевт, його роль, особистісні якості та професійні компетенції. Фаховий розвиток в спільноті | 4         | 4          | 8         | -         | 16         |
|                        | Захист сертифікаційної роботи   |  |           |            |           | 8         | 8          |
|                        | Кількість годин модуля  |  | <b>84</b> | <b>138</b> | <b>78</b> | <b>12</b> | <b>312</b> |
| 6 модуль               | <b>Модуль 6. Групове консультування, психотерапія та коучинг</b>                                |  |           |            |           |           |            |
|                        | Тема 1  | Вступ до групового консультування та психотерапії  | 8         | 8          | -         | -         | 16         |
|                        | Тема 2  | Груповий процес. Організація психотерапевтичного процесу в групі   | 6         | 8          | 2         | -         | 16         |
|                        | Тема 3  | Основні напрями групової психотерапії  | 6         | 8          | 2         | -         | 16         |
|                        | Тема 4  | Специфічні напрямки групової роботи  | 4         | 8          | 4         | -         | 16         |
|                        | Захист сертифікаційної роботи   |  | -         | -          | -         | 8         | 8          |
| Кількість годин модуля |   | <b>24</b>  | <b>32</b> | <b>8</b>   | <b>8</b>  | <b>72</b> |            |
| 7 модуль               | <b>Модуль 7. Системна супервізія. Етичні та юридично-правові аспекти професійної діяльності</b> |  |           |            |           |           |            |
|                        | Тема 1  | Вступ до супервізії. Підготовка системного супервізора   | 6         | 4          | 6         | -         | 16         |
|                        | Тема 2  | Моделі супервізії, види та форми супервізійної роботи  | 6         | 4          | 6         | -         | 16         |
|                        | Тема 3  | Супервізійний процес   | 6         | 4          | 6         | -         | 16         |
|                        | Тема 4  | Групова супервізія. Балінтовські групи   | 6         | 4          | 6         | -         | 16         |
|                        | Тема 5  | Етичні та юридично-правові аспекти професійної   | 4         | 2          | 2         | -         | 8          |

|                               | діяльності                    |     |     |     |    |     |
|-------------------------------|-------------------------------|-----|-----|-----|----|-----|
|                               | Захист сертифікаційної роботи | -   | -   | -   | 8  | 8   |
|                               | Кількість годин модуля        | 28  | 18  | 26  | 8  | 80  |
| Загальна кіл-ть годин проекту |                               | 263 | 400 | 181 | 56 | 900 |

Авторська програма складається з 7 модулів, кожен наступний модуль поглиблює і розширює знання, отримані на попередньому етапі, дозволяє набувати нових професійних вмінь та навичок (компетенцій).

Модуль 1. Основи психотерапевтичного консультування.

Модуль 2. Системна психотерапія, консультування, коучинг.

Модуль 3. Системне сімейне консультування родин, дітей та підлітків.

Модуль 4. Дитяче та юнацьке консультування, психотерапія та коучинг: системний підхід.

Модуль 5. Системна сімейна психотерапія.

Модуль 6. Групове консультування, психотерапія та коучинг.

Модуль 7. Системна супервізія. Етичні та юридично-правові аспекти професійної діяльності.

Модульний підхід дозволяє бажаючим підвищувати кваліфікацію з урахуванням власних потреб, зокрема, конструювати власний процес освіти, постійно розвиваючи свої уміння, отримуючи нові знання, підвищуючи власну компетентність.

Загальна кількість годин в межах програми становить 900 год., серед них: теорії та терапевтичної методології – 263 год., практики та власного досвіду – 400 год., супервізії – 181 год. В рамках проекту передбачаються години самостійної індивідуальної та групової роботи (реєг-групи, інтервізійні тощо), які становлять щонайменше 30% годин від загальної кількості годин в межах кожного модулю.

Кожен модуль є завершеною цілісною навчальною одиницею для отримання достатніх професійних компетенцій, яка включає необхідні години теорії, практики та власного досвіду й супервізії, передбачає самостійну підготовку та захист сертифікаційної роботи. Окремий модуль дозволяє підвищувати рівень підготовки та розширювати відповідні фахові компетенції, водночас, являючи собою базу для наступного. З прикладами окремих семінарів з конкретних тем двох модулів можна ознайомитися в додатках до цієї статті (Див. Додаток А та Б).

Зупинимося на короткій характеристиці кожного модуля програми.

Перший модуль “Основи психотерапевтичного консультування” (76 год.) допомагає сформулювати уявлення щодо основних понять, термінів та загальної характеристики психотерапевтичного консультування, щодо специфіки організації та проведення психотерапевтичного консультування, розвинути системне мислення, ознайомити з базовими техніками психотерапевтичного консультування.

Другий модуль “Системна психотерапія, консультування, коучинг” (72 год) знайомить зі специфікою роботи в системному ключі в консультуванні,

психотерапії та коучингу, формує базові уміння та навички, необхідні спеціалісту в практичній діяльності, дозволяє зорієнтуватися у відмінностях застосування консультування, психотерапії та коучингу.

Третій модуль програми “Системне сімейне консультування родин, дітей та підлітків” (72 год.) ознайомлює зі структурою, динамікою процесу системного сімейного консультування та чинниками, що впливають на характер його протікання, основними сучасними методами та прийомами допомоги, формує основні уміння і навички консультативної роботи.

Четвертий модуль “Системна сімейна психотерапія” (216 год.) створює умови для формування цілісної системи знань щодо системного підходу в сімейній терапії, вивчення специфіки процесу терапії, спрямований на формування професійних компетенцій в межах системної сімейної терапії, практиці надання ефективної психотерапевтичної допомоги.

П'ятий модуль “Дитяче та юнацьке консультування, психотерапія та коучинг: системний підхід” (312 год.) сприяє формуванню фундаментальної системи знань щодо основних концепцій і методів дитячого та юнацького консультування й психотерапії, розвитку необхідних професійних компетенцій для надання ефективної допомоги дітям, підліткам, юнацтву та їх оточенню.

Шостий модуль “Групове консультування, психотерапія та коучинг” (72 год.) передбачає вивчення теоретичних основ групового консультування, психотерапії, коучингу, ознайомлення з методологією тренінгових форм роботи, формування професійних компетентностей організації та ведення групи, оволодіння практичними навичками роботи з групою.

Сьомий модуль “Системна супервізія. Етичні та юридично-правові аспекти професійної діяльності” (80 год.) дозволяє опанувати теоретичні знання та оволодіти практичними вміннями та навичками в області супервізійної діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Системна терапія ґрунтується на теоретико-пізнавальних та соціально-теоретичних основах постмодерну та метамодернізму, що дозволяє будувати практику допомоги з урахуванням специфіки світогляду та потреб сучасної людини. Розроблена Системна інтегративна модель психотерапії і консультування (СІМПіК) базується на методології системного підходу та може бути затребувана в професійній діяльності представниками різних теоретичних орієнтацій.

Створена авторська багатомодульна навчальна програма “Системне інтегративне консультування та психотерапія” сприяє формуванню системного мислення та спрямована на підготовку фахівців, які в результаті будуть здатні творчо діяти в контексті специфіки своєї практики, а не використовувати шаблонний підхід до психотерапії та консультування.

Системне мислення, яке лежить в основі практики, розширює горизонти рефлексії, сприяє осмисленому засвоєнню технік та формуванню адекватного набору дій. Авторська програма передбачає відпрацювання системних професійних умінь та навичок на основі власної терапії та в умовах супервізії згідно європейського стандарту підготовки фахівців даного профілю.



**Список використаної літератури**

1. Айви А. Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство / А. Е. Айви, М. Б. Айви, Л. Саймэк-Даунинг. — Москва, 1999 — 487 с.
2. Браун Дж. Теория и практика семейной терапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. — Санкт-Петербург : Питер, 2001.
3. Варга А. Я. Введение в системную семейную психотерапию / А. Я. Варга. — Москва : Когито-Центр, 2009.
4. Дети в семейной психотерапии: практическая работа и профессиональное обучение / Под ред. Джоан Дж. Зильбах. — Москва : изд-во Института психотерапии, 2004. — 2008 с.
5. Климчук В.О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації: монографія / В.О. Климчук. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. — 290 с.
6. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Римас Кочюнас. — Москва : Академический проект, 1999. — 240 с.
7. Людевиг К. Системная терапия. Основы клинической теории и практики. — Москва : Изд-во «Verte», 2004. - 278с.
8. Николс М. Семейная терапия. Концепции и методы / М. Николс, Р. Шварц. — Москва : Эксмо, 2004. - 959 с.
9. Системная семейная терапия: Классика и современность. Составитель и научный ред. А.В. Черников. — Москва : Независимая фирма «Класс», 2005. — 400 с.
10. Уорден М. Основы семейной психотерапии. 4-е международное издание / Марк Уорден. — Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2005. — 256 с.
11. Фон Шліппе А., Системна психотерапія та консультивання / Фон Шліппе А., Швайцер Й. / Пер. з нім. — Львів : ВНТЛ-Класика, 2004. — 320 с.
12. Черников А. В. Системная семейная терапия: интегративная модель диагностики / А. В. Черников. — Москва : Класс, 2001.
13. Anderson H. Postmodern social construction therapies / Harlene Anderson // Handbook of family therapy: The Science and Practice of Working with Families and Couples ; [G. Weeks, T. L. Sexton, & M. Robbins (Eds.)]. — New York : Brunner-Routledge, 2003. — P. 143-168.
14. Mcgoldrick M. Ethnicity and family therapy. 3rd edition / M. Mcgoldrick, J. Giordano, N. Garcia-Preto — New York: Guilford Press, 2005. — 796 с.
15. Mücke Klaus. Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie - ein pragmatischer Ansatz. 3. Auflage / Klaus Mücke — Potsdam, 2003.
16. Sydow K. Die Wirksamkeit der Systemischen Therapie / Familientherapie / Kirstin von Sydow, Stefan Behr, Rüdiger Retzlaff. — Hogrefe-Verlag, Göttingen 2006.

**Модуль 4. Системна сімейна психотерапія****Тема 3. Етапи та специфіка терапевтичного процесу в системному методі****Семінар 6. Робота з різними категоріями клієнтів в системному підході: проблематика звернень, теми та формати, специфіка терапевтичного процесу**

- c. Сімейні системи: специфіка консультування. Робота з нуклеарною та розширеною сім'єю.
- d. Особливості терапії сім'ї в залежності від стадії її життєвого циклу: теми консультування, кризові періоди та складні ситуації (конфлікти, фізичне та психологічне насилля в сім'ї, зради, розлучення, втрати в родині, сексуальні дисфункції тощо).
- e. Робота з певними категоріями сімейних систем: неповні сім'ї, змішані сім'ї, розділені родини, дитячі будинки сімейного типу, сім'ї з прийомними дітьми, нетрадиційної орієнтації та інші.
- f. Системна терапія пар.
- g. Діти в сімейній терапії: специфіка, техніки та прийоми роботи.
- h. Люди похилого віку та їх сім'ї в консультуванні та терапії.
- i. Індивідуальна психотерапія в форматі системної сімейної.
- j. Групова системна терапія.
- k. Терапія інших систем. Супервізія команди та консультування організацій. Особливості роботи з організаціями сімейного типу.
- l. Міжкультуральна тематика в роботі терапевта.

***Практика системної терапії: методи, методики та техніки***

*Техніки моделювання у роботі з дітьми, парами та сім'єю в системному підході: розстановки, сімейна скульптура, психодраматичні тощо.*

***Супервізія*****Модуль 5. Дитяче та юнацьке консультування, психотерапія та коучинг: системний підхід****Тема 1. Основи консультування та психотерапії дітей, підлітків та юнацтва****Семінар 2. Дитячо-батьківське консультування та психотерапія: діагностика, інтервенції, рішення**

- e. Дитячо-батьківське консультування чи терапія? Критерії вибору формату роботи (за запитом, за тривалістю (короткотермінове-довготривале), за складом терапевтичної системи (сімейне, дитячо-батьківське, групове та ін.), за опосередкованістю взаємодії (контактне-дистантне)), визначення переваг та недоліків обраного формату.
- f. Діагностика в консультуванні та терапії. Дитина як ідентифікований клієнт. Дослідження симптому як системного феномену, його ролі та функцій. Дитина як член терапевтичної системи.
- g. Дитина як член сім'ї. Характеристики та феномени сімейних систем (порядок народження, етапи сім'ї, "складні" сім'ї, альянси та коаліції, сімейна динаміка тощо). Ресурси та дефіцити.

- с. Цілі та завдання терапії. Структура терапевтичного процесу. Основні терапевтичні фактори. Поняття інтервенції (втручання), її оцінка. Способи роботи і особливості кризових інтервенцій при різних запитах, проблемах чи потребах. Проблеми та труднощі психотерапії. Прогноз перспектив. Резистентність до терапії. Оцінка ефективності.
- d. Компетенції дитячого та юнацького терапевта. Шляхи протидії професійному вигоранню: врахування своїх потреб, власна терапія, супервізія тощо.

***Від теорії до практики дитячого консультування та терапії***

- Діагностика та оцінка, способи роботи й особливості інтервенцій при роботі з різною проблематикою (психосоматика, страх, агресія, тривожність, провинна, самотність, психотравма, залежності тощо).
- e. Техніки і прийоми роботи з дітьми, підлітками та юнацтвом в індивідуальному та груповому форматі: психодраматичні, графічні, символдраматичні, скульптурні. Рух, тіло та дихання в терапії.
- f. Криза пубертату, специфіка соціалізації. Розвиток сексуальності, процеси сепарації. Пошук ідентичності в юнацькому віці. Підлітковий коучинг. Питання профорієнтації.

УДК 378.015.31

**Цвстова А. В.**

**Психолого-педагогічні засади проблеми технологій ігрового моделювання**

**Анотація.** У статті обґрунтовано основні наукові підходи до проблеми технологій ігрового моделювання, подано характеристику різновидів ігор, на основі яких реалізується технологія ігрового моделювання. Висвітлено роль ігрового моделювання у підготовці студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Обґрунтовано необхідність впровадження у навчальний процес інтерактивних технологій, акцентується увага на технологіях ігрового моделювання при організації навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти.

**Ключові слова:** гра, педагогічна гра, моделювання, технологія ігрового моделювання, дидактична гра, рольова гра, ділова гра.

**А.В. Цветова. Психолого-педагогические основы проблемы технологии игрового моделирования.**

**Аннотация.** В статье обоснованы основные научные подходы к проблеме технологии игрового моделирования, представлена характеристика разновидностей игр, на основе которых реализуется технология игрового моделирования. Освещена роль игрового моделирования в подготовке студентов к профессионально-педагогической деятельности. Аргументирована необходимость внедрения в учебный процесс интерактивных технологий,

акцетнировано внимание на технологиях игрового моделирования при организации учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** игра, педагогическая игра, моделирование, технология игрового моделирования, дидактическая игра, ролевая игра, деловая игра.

### **A. Tsvetova. Psychological and pedagogical principles of the problem of technologies of game simulation**

**Abstract.** In the article, are presented main scientific approaches to the problems of game modeling, the characteristics of the game are presented, on the basis of the implementation of the game modeling. The role of the game model in the preparation of students until May of professional and pedagogical activity was assigned. The necessity of introduction of interactive technologies into the educational process is substantiated, attention is focused on the technologies of gaming modeling while organizing the educational process in the institution of higher education.

**Keywords:** game, educational game, simulation, game simulation technology, didactic game, role-playing game, business game.

**Постановка проблеми.** Ускладнення задач, що стоять перед сучасною вищою школою, підвищення ролі творчого характеру педагогічної праці висувають усе більш високі вимоги до підготовки майбутнього вчителя. Формування у вузі не просто кваліфікованого педагога, а розвиток творчої особистості спеціаліста, неможливо без внесення змін у навчально-виховний процес, які б створювали студенту можливості для саморозвитку, самоствердження, самореалізації. У зв'язку з цим виникає гостра потреба у впровадженні в навчальний процес інтерактивних технологій, серед яких останнім часом у педагогічній практиці особливе місце посідають технології ігрового моделювання, які володіють унікальною особливістю відтворювати, матеріалізувати і об'єктивізувати різні аспекти майбутньої професійної діяльності студентів в тій або іншій моделі, імітувати їх якості, властивості, психологічні стани, що необхідно майбутнім педагогам для успішного виконання професійних функцій.

**Стан розробленості проблеми.** Проблема використання ігрових технологій у всі часи привертала увагу як науковців, так і педагогів-практиків. Методологічні основи теорії ігрової діяльності були сформульовані Л. Виготським, Б. Ельконіним, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, А. Столовичем та ін. Теоретичні й методичні положення, в яких розкриваються можливості ігрових технологій, були предметом дослідження А. Добровича, О Ковальова, В. Лозової, А. Макаренка, Л. Петровської, С.Шмакова, Т. Яценко та ін. Проблемі розкриття сутності, змісту, принципів та видів ігрових технологій присвячені праці А. Бадаєва, Л. Загребова, Є. Литиненко, Л. Панфілова та ін. Впровадження ігрових технологій в практику навчання розглянуто в дослідженнях О. Вербицького, В. Маршева, А. Смолкіна, П. Щербаня та ін. Проте зазначені дослідження не вичерпують усіх питань використання ігрових технологій в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. До них відноситься і технологія ігрового моделювання, що визначає актуальність проблеми.

**Мета статті** полягає у обґрунтуванні психолого-педагогічних засад технологій ігрового моделювання, розкритті особливостей різновидів ігор, на основі яких реалізується ігрове моделювання.

**Виклад основного матеріалу.** Провідною тенденцією розвитку освіти є її безперервне оновлення, яке здійснюється на основі впровадження у педагогічний процес новітніх технологій навчання, які б розвивали у майбутнього фахівця творчі здібності, потребу і здатність бути суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності, орієнтували його на самовизначення, самоактуалізацію, саморозвиток та передбачали ставлення до студента як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку, суб'єкта взаємодії. Поміж новітніх педагогічних технологій широкого розповсюдження набули технології ігрового моделювання, які включають велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор.

*Гра*, поряд з працею і навчанням, – один з провідних типів діяльності людини, дивовижний феномен людського існування. У короткому психологічному словнику гра трактується як «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій» [2, с. 106]. У грі як в особливому виді суспільної практики відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння предметної і соціальної дійсності, а також інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості.

Соціальний смисл гри, як зазначає Б.Ельконін, полягає у тому, щоб вийти із суб'єктивного світу окремої особистості в оточуючий світ інших людей, знайти зв'язки власного внутрішнього «Я» з іншими [11]. З цього приводу А. Столович пише: "Не викликає сумніву, що гра – це та школа, в якій кожна людина вчиться сприймати умовності, вчиться в умовному бачити безумовне, в безумовному – умовне..." [6, с.65].

Гра завжди відбувається немовби у двох часових вимірах: у теперішньому і майбутньому. З одного боку, вона дарує радість, сприяє задоволенню актуальних невідкладних проблем, а з іншого, – завжди спрямована у майбутнє, оскільки в ній формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, потрібні особистості для виконання соціальних, професійних функцій у майбутньому.

Сучасне уявлення про педагогічну гру як комплексного засобу формування творчої особистості майбутнього вчителя представлено в дослідженні Г. Селевко. *Педагогічна гра*, на думку автора, «це доцільно організована педагогічна підсистема, ядром якої є навчання професії через спеціально підібрані педагогічні ситуації на основі змісту навчального матеріалу» [6, с.51]. В основу навчально-педагогічних ігор, покладено загально-ігрові елементи: психолого-педагогічну проблему; наявність ролей; ситуацій, в яких відбуваються їх реалізація; дії, якими реалізується роль; різноманітні ігрові предмети. Поряд з цим, стверджує автор, навчально-педагогічна гра має й специфічні властивості. Основна відмінність педагогічної гри від гри взагалі полягає в тому, що вона володіє істотною ознакою – чітко поставленою метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом, які



можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді. Окрім того, вона характеризується:

- описом психолого-педагогічних ситуацій та об'єкта ігрового імітаційного моделювання;
- моделюванням умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність;
- поетапним розвитком гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на перебіг наступного;
- наявністю складних і конфліктних ситуацій;
- обов'язковою спільною діяльністю учасників гри;
- контролем за ігровою діяльністю;
- заздалегідь розробленими критеріями оцінювання;
- правилами, які регулюють процес гри.

Слід зазначити, що педагогічна гра володіє унікальною особливістю відтворювати реальну професійну діяльність в тій або іншій моделі, яка являє собою уявну систему, що замінює реальну гру і стає джерелом педагогічної інформації. На основі моделі здійснюється моделювання ігрових ситуацій, яке ґрунтується на її застосуванні як засобу педагогічної дії. Є. Лодатко, називаючи педагогічну гру «педагогічним моделюванням», зазначає, що «педагогічне моделювання – це дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик й окремих «сторін» навчально-виховного процесу в межах точно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях» [3, с. 7].

Суть моделювання, стверджує Л. Остапенко, полягає в заміщенні реального об'єкта іншим, спеціально для цього створеним. Моделювання як процес побудови чи вивчення чогось зумовлює мету (для чого здійснюється моделювання?), об'єкт (де, в яких межах здійснюється моделювання?), предмет (що моделюється?). Звідси, об'єктом педагогічного моделювання за будь-яких умов є навчально-виховний процес, який реалізується чи планується у певному соціокультурному просторі чи якійсь його локалізації. Такий простір, не маючи ні концептуальної, ні функціональної однорідності, надає можливість співіснування в ньому різних освітніх систем і рівнів, зорієнтованих на окремі соціальні групи суспільства. Зокрема, такими рівнями можуть вважатися дошкільний, загальноосвітній, професійно орієнтований тощо.

Предметом педагогічного моделювання є виділені окремі «сторони» навчально-виховного процесу або окремі його характеристики. На думку науковця, серед характеристик, що можуть бути предметом моделювання, найбільш важливими й інформативними вважаються понятійні, процесуальні, структурно-змістові та концептуальні [4].

Сенс моделювання гри, на думку В. Ясвіна, полягає в можливості отримання інформації про явища, що відбуваються в реальній дійсності, шляхом перенесення на нього певних знань, отриманих при вивченні відповідної моделі. Ігрове моделювання розглядається як моделювання реальних ситуацій, в яких відображені

ті чи інші аспекти людської діяльності, в якій беруть участь люди (за термінологією ігрового моделювання «гравці»), що виконують різноманітні ролі[12].

Гра як модель об'єктивної реальності робить більш зрозумілою її структуру і розкриває важливі причинно-наслідкові зв'язки між її елементами. Аналіз праць науковців (О. Вербицький, А. Добрович, Л. Петровська, Г. Селевко, П. Щербань, Т. Яценко та ін ) засвідчує складну структуру гри. Зокрема, Г. Селевко передбачає повноцінне функціонування розгорнутої структури гри у складі таких елементів: ролі, взяті на себе гравцями; дії як засіб реалізації цих ролей; заміщення реальних речей ігровими, умовними; відносини між гравцями; зміст – область дійсності, умовно відтвореної в грі.

Окрім того, в структуру гри, також органічно входять цілепокладання; планування, реалізація мети, аналіз результатів, в яких особистість реалізує себе, як суб'єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору і елементами змагальності, задоволенням потреби в самоствердженні і самореалізації [6].

Потенційні можливості моделювання детермінують створення у професійній освіті технологій ігрового моделювання, які М. Фоміних розуміються як «педагогічно доцільне застосування гри у навчально-виховному процесі вишу, яка спрямована на розв'язання завдань теоретичного і практичного навчання, виховання та розвитку студентів і використовується з метою оптимізації професійної підготовки майбутнього вчителя»[8, с. 18]. Ігрове моделювання, зауважує науковець, спираючись на важливі методичні правила (партнерський стиль ігрової взаємодії та просторово-часові обмеження сфери спілкування між учасниками ігрового навчання), мають великі можливості для формування усвідомленої мети і раціональної організації навчальних дій [там само].

У зв'язку з тим, що гра, її природа пов'язані з такими явищами як «постановка в ситуацію» і «постановка в роль» (К.С.Станіславський), вона притаманна всім без виключення видам людської діяльності. Тому технологія ігрового моделювання базується на діяльнісному підході, що забезпечує студенту позицію суб'єкта власної пізнавальної діяльності і створює умови для його активної позиції, стимулювання творчих здібностей, формування пізнавального інтересу. Ігрова діяльність – це відтворення студентами в умовній формі і з навчальною метою реальної професійно-педагогічної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі пропонуються різні підходи до осмислення сутності і особливостей ігрової діяльності, виражається через професійно зорієнтований зміст ігрових форм навчання, диференційоване використання ігрових занять з урахуванням рівня підготовленості студентів, забезпечення ініціативності, самостійності та творчості студентів, розвиток професійної мотивації, налагодження партнерської взаємодії та співробітництва учасників ігрових занять на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [1].

Виходячи з того, що «... ігрова діяльність є діяльність невимушено вільна і творча, яка охоплює всі основні духовні здібності в їх цілісності і єдності – почуття, образне мислення, емоції, інтелект, волю, уяву...»[9, с.65]. вона характеризується такими рисами як: «процедурне» задоволення (вільна

розвиваюча діяльність, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату); «поле творчості» (творчий, значною мірою імпровізаційний характер гри); «емоційна напруга» (чуттєва природа гри, пов'язана з емоційним характером діяльності, що викликано суперництвом, змагальністю, конкуренцією, атракцією); наявність прямих або непрямих правил, які розкривають зміст гри, логіку, послідовність її розвитку [9, с. 56].

Говорячи про особливості ігрової діяльності як психолого-педагогічного феномену, слід зазначити, що вона включає в себе такі компоненти: мотиваційний, цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний-оцінний, результативний. У процесі гри у студента виникає мотив, суть якого полягає у тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль, тобто, успішно відтворити діяльність, до якої ця роль його зобов'язує, задовольнивши таким чином потреби в самоствердженні і самореалізації. Відповідно до мотиву формується мета – пізнати систему дій, потрібну для успішного виконання цієї ролі. Мета стає безпосереднім змістом свідомості студента. Під час розгляду конкретних ситуацій, студенти поступово відхиляють певні традиційні підходи до розв'язання психолого-педагогічних задач і ситуацій, замінюючи їх новою системою методів і прийомів навчальної роботи. Таким чином вони вчаться робити те, чого не вміли раніше.

Важливою характеристикою ігрової діяльності є її поліфункціональність. На думку С. Шмакова [9, с.62-63.] до її функцій належать зокрема:

1. Функція соціалізації. Гра – є сильний засіб включення студента в систему суспільних відносин, засвоєння ним багатств культури., формування його як особистості.

2. Функція самореалізації студента у грі. Гра дозволяє, з одного боку, побудувати і перевірити проект зняття конкретних життєвих утруднень у практиці студента, з іншого – виявити недоліки досвіду.

3. Функція міжнаціональної комунікації. Гра дозволяє студенту засвоювати загальнолюдські цінності, культуру представників різних національностей, оскільки ігри бувають національні, інтернаціональні, міжнаціональні, загальнолюдські.

4. Комунікативна функція гри яскраво ілюструє той факт, що гра – діяльність комунікативна, яка дозволяє особистості увійти до реального контексту складних людських комунікацій.

5. Діагностична функція гри спрямована на діагностування різних проявів студента (інтелектуальних, творчих, емоційних та ін.). У той же час гра – «поле самовираження», в якому студент перевіряє свої сили, можливості у вільних діях і самостверджує себе.

6. Терапевтична функція полягає у використанні гри як засобу подолання різних труднощів, що виникають у студента в поведінці, спілкуванні, навчанні. Ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних відносин, які студент отримує у рольовій діяльності.

7. Розважальна функція, є однією з основних її функцій, яка пов'язана із створенням комфортного середовища, сприятливої атмосфери, душевної радості як захисних механізмів

8. Функція корекції передбачає внесення позитивних змін, доповнень до

структури особистісних показників студента. Психологічна корекція у грі відбувається природно, якщо кожен учасник гри, засвоївши її правила і сюжет, добре знає не лише свою роль, але і ролі своїх партнерів, якщо мета і процес гри їй об'єднує. Корекція гри допомагає тим, хто має відхилення у поведінці, впоратися з переживаннями, які заважають нормальному самопочуттю та спілкуванню.

Поліфункціональність ігрової діяльності дає змогу використовувати технології ігрового моделювання як засіб розв'язання багатьох педагогічних завдань, спрямованих на цілісний розвиток особистості студента.

Поєднання елементів гри і учіння багато в чому залежить від розуміння класифікаційної характеристики педагогічних ігор. Але єдиної класифікації ігор, яка б дозволила швидко зорієнтуватися у виборі відповідного до заняття виду гри, не має. Складність класифікації ігор, покладених в основу технологій ігрового моделювання, у тому, що вони відрізняються одна від одної не тільки формальною моделлю, набором правил, але, перш за все, цілями. Ігри з однаковими правилами та інформаційною базою можуть бути вельми різними, оскільки використовуються з різною метою. З огляду на це, потрібно правильно підбирати вид гри для реалізації конкретних завдань в професійній підготовці студента

Посилаючись на думку П. Щербаня, можна стверджувати, що серед навчально-педагогічних ігор у науковій літературі виділяються як домінуючі такі види гри: дидактична, рольова, ділова. [10, с.68-73], кожна з яких має свої характерологічні особливості.

Дидактична гра – це різновид гри з правилами, спеціально розробленими у відповідності до мети навчання, в якій основним видом діяльності є учбова, яка вплітається в ігрову і налає їй певної специфіки і яка має яскраво виражену педагогічну спрямованість. Дидактичні ігри передбачають конкретизацію ігровими засобами змісту навчального матеріалу, внесення нової інформації, наочне моделювання різних форм групової діяльності, відтворення процедури творчо-пошукової роботи. Дидактичні ігри передбачають конкретизацію ігровими засобами змісту навчального матеріалу, внесення нової інформації, наочне моделювання різних форм групової діяльності, відтворення процедури творчо-пошукової роботи.

Рольова гра – це імітаційне моделювання конкретних умов і динаміки професійної діяльності, яка передбачає: розгортання предметного (в предметний матеріал гри вкладаються навчально-виховні проблеми у вигляді системи ігрових завдань зміст і характер яких повинні мати професійно-педагогічну спрямованість і відображати специфіку майбутньої педагогічної діяльності) і умовного (обставини умовної практики в навчальному закладі і умовної взаємодії студентів з позиції ролі) характеру гри; проблемність змісту і процесу гри в пізнавальній діяльності студентів, що означає включення у предметний матеріал навчально-виховних проблем у вигляді системи ігрових творчих завдань; комплексність, систематичність і послідовність в проведенні ігрових занять при постійному ускладненні сюжетів і завдань.

Навчальна ділова гра розглядається як змодельована та педагогічно організована навчально-пізнавальна діяльність спеціаліста, яка не моделюється, а відтворюється в подробицях, «копіюється» з максимальним наближенням до

дійсності. Моделюються тільки обставини, в яких працює студент, що дає йому можливість звільнитися від обмежень, які накладає на дійсність зовнішнє середовище. Імітуючи конкретні умови навчально-виховного процесу і професійної діяльності, зайнятих в ньому людей, ділова гра, регламентує поведінку студентів у певній ситуації, що забезпечує формування соціального та професійного досвіду особистості.

Незалежно від виду гри, покладеної в основу технології ігрового моделювання, в ній реалізуються наступні цілі: навчальні (розширення кругозору, активізація пізнавальної діяльності, формування умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності, розвиток та застосування їх на практиці); виховальні (виховання самостійності, колективізму, товариствості, комунікативності, формування певних підходів, позицій, моральних, естетичних норм та цінностей суспільства, світоглядних установок; розвивальні (розвиток пам'яті, мислення, мовлення, умінь порівнювати, зіставляти, знаходити аналогії, творчих здібностей, рефлексії, мотивації навчальної діяльності); соціальні (залучення до норм суспільних цінностей, адаптація до умов середовища, навчання спілкуванню).

**Висновок.** Виходячи з вищевикладеного, зазначимо, що поняття «технологія ігрового моделювання» може розглядатися як процес відображення реальності або фантастичної реальності у грі. В модельованих ситуаціях ігрова діяльність виступає системоутворюючим початком педагогічного процесу, головною метою якого стає створення умов, що дозволяють формувати у студентів не тільки комплекс професійних знань і умінь, але і навички соціальної поведінки, особистісно значущі професійні якості: професійні здібності, творче мислення, спостережливість, уважність, кмітливість, здатність до зняття напруженості, закомплексованості, підвищення адекватності самооцінки, незалежність, рефлексія, потреба в саморегуляції. Поряд з інтеріоризацією (перетворенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості) важливого значення набуває персоналізація, прагнення до самоактуалізації, індивідуального саморозвитку та самореалізації.

Звертаючись до технологій ігрового моделювання в навчальному процесі сучасна дидактика справедливо вбачає в них можливість ефективної взаємодії учасників, продуктивних форм їхнього спілкування з властивими їм елементами безпосередності й неудаваної цікавості.

### Список використаної літератури

- 1 Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: [учеб. пособие] / А. А. Вербицкий . – М., 2010. – 55 с.
2. Краткий психологический словарь / Под. общ ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання / Є. О. Лодатко Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – 2011. – №5. – С. 339-344.



4. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / Остапенко А. А. – М. : Народное образование, 2005. – 384 с.
5. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Панфилова А. П. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
6. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии / Селевко Г. К. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – С. 122-137.
7. Столович А.Н. Искусство и игра / А.Н . Столович. – М.: Знание «Новое в жизни, науке, технике». Серия «Естетика, 1987. – №61. – 64 с.
8. Фоминых М. В. Технология применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета / Фоминых М. В. – М.:Смысл, 2010. – 59 с.
9. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А Шмаков . – М. : Новая школа, 2004. – 240 с.
10. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посібник для студентів ВНЗ / Щербань П. М. – К. : Вища школа, 2004. – 206 с
11. Эльконин Б.Д. Психология игры / Б.Д Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304с.
12. Ясвин В. Я Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. Я. Ясвин – М.: Смысл, 2001. – 146 с.

## Відомості про авторів

**Агаркова Варвара Дмитрівна**, студентка психолого-педагогічного факультету спеціальності 053 «Психологія» (1 курс магістратури), Криворізький державний педагогічний університет. Науковий керівник: к. психол. наук, доцент кафедри практичної психології КДПУ Шаповал І.М.

**Бартошевський Якуб**, доктор філософських наук, професор, Державна вища професійна школа в Коніні, Польща.

**Бессмертна Світлана Федорівна**, вчитель зарубіжної літератури вищої категорії, КЗШ І-ІІ ступенів № 64.

**Богдан Вероніка Миколаївна**, студентка 1 курсу групи ПНФ-18, Криворізького державного педагогічного університету. Науковий керівник: к. психол. наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Пилипенко К.В.

**Бондаренко Юлія Романівна**, студентка 2 курсу групи ПНП-17, Криворізького державного педагогічного університету. Науковий керівник: к. психол. наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Пилипенко К.В.

**Бордюк Анастасія Олександрівна**, студентка 3 курсу музичного відділення факультету мистецтв групи МХК-16 КДПУ. Науковий керівник: к. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Ткаченко О.А.

**Бикова Олена Федорівна** - медичний психолог, дитячий, юнацький та системний сімейний реєстровий психотерапевт УСП. Фахівець із короткофокусних методів роботи з сім'ями, парами та в індивідуальному сетінгу.

**Гапочка Яна Олександрівна**, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

**Глуговська Людмила Григорівна**, студентка факультету української філології, група УАФ-16. Науковий керівник: к. психол. н., викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Прахова С.А.

**Гончарова Гончарова Тетяна Юріївна**, магістрантка психолого-педагогічного факультету, КДПУ. Науковий керівник: к. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Ткаченко О.А.

**Горяна Світлана Євгенівна**, заступник директора з навчально-виховної роботи КЗШ І-ІІІ ступенів № 88, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист.

**Даценко Оксана Анатоліївна**, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

**Дубовіна Ірина**, студентка ЗАМ-16 КДПУ. Науковий керівник: к. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Макаренко Н.М.

**Єременко Дарина Андріївна**, студентка 2 курсу групи ПНП-17, Криворізького державного педагогічного університету. Науковий керівник: к. психол. наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Пилипенко К.В.

**Jolanta Łaniecka** – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, doktorantka, zajmuje się problematyką osób niepełnosprawnych.

**Жомірук Вікторія Володимирівна**, студентка 2 курсу групи ПНП-17, Криворізького державного педагогічного університету. Науковий керівник: к. психол. наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Пилипенко К.В.

**Журба Катерина Сергіївна**, вчитель математики Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16.

**Засецька Альона Станіславівна**, студентка факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету. Науковий керівник: к. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Макаренко Н.М.

**Карандашев Юрий Николаевич** – доктор психологических наук, профессор, Университет им. Яна Кохановского в Кельцах, Польша.

**Кісельова Анна Володимирівна**, студентка 4 курсу природничого факультету Криворізького державного педагогічного університету. Науковий керівник: д. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Токарева Н.М.

**Колінько К.В.** студентка природничого факультету Криворізького державного педагогічного, групи БХ-16. Науковий керівник викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Даценко О.А..

**Красуля Олена**, студентка факультету української філології, групи УАФ-16. Науковий керівник: к. психол. н., викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Прахова С.А.

**Кріпак Вікторія Володимирівна**, практичний психолог Криворізької загальноосвітньої школи № 69.

**Кухтова Наталія Валентиновна**, кандидат психологических наук, доцент кафедри прикладной психологии, УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», Республика Беларусь.

**Леван Діана Володимирівна**, Криворізький державний педагогічний університет. Науковий керівник: к. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Макаренко Н.М.

**Левченко Вікторія Олександрівна** студентка КДПУ психолого-педагогічний факультет Науковий керівник: к. психол. наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Пилипенко К.В.

**Макара Любов Миколаївна**, заступник директора з навчально-виховної роботи КЗШ І-ІІІ ступенів № 88, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист,

**Макаренко Наталя Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

**Мелен Ксенія** студентка факультету української філології, групи УАФ-16. Науковий керівник: к. психол. н., викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Прахова С.А.

**Мудрик О.Б.**, студентка група ЗАМ-16 КДПУ, місце роботи - адміністратор футбольної академії «ГІРНИК (м. Кривий Ріг), Науковий керівник: к. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Макаренко Н.М.

**Bożena Miastkowska**, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Polska.

**Пантелєєва Валерія Олегівна**, студентка факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету. Науковий керівник: к. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Макаренко Н.М.

**Пастернак Анастасія Валеріївна**, студентка 3 курсу музичного відділення факультету мистецтв групи МХК-16 КДПУ. Науковий керівник: к. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Ткаченко О.А.

**Пелюх Людмила Вікторівна**, вчитель початкових класів КЗШ І-ІІІ ступенів № 108

**Пилипенко К.В.**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

**Пінська Олена Леонідівна**, кандидат пед. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

**Похлєстова О.Ю.**, студентка природничого факультету Криворізького державного педагогічного, групи ХІ-16. Науковий керівник викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Даценко О.А.

**Прахова Світлана Анатоліївна** кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

**Прахова Тетяна Юліусівна**, вчитель початкових класів КЗШ І-ІІІ ступенів № 108.

**Пунтус Марія Олександрівна**, студентка групи ПНІ-17, Криворізький державний педагогічний університет. Науковий керівник: к. психол. наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Пилипенко К.В.

**Роєнко Катерина Вікторівна**, студентка психолого-педагогічного факультету спеціальності 053 «Психологія» (1 курс магістратури) Криворізького державного педагогічного університету. Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології КДПУ Шаповал І.М.

**Сенько Татяна Владимировна**, доктор психологических наук, профессор, Университет им. Яна Кохановского в Кельцах, Польша.

**Скрипачёва Елена Игоревна**, аспирант кафедры прикладной психологии УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», Республика Беларусь.

**Стеценко Ганна Андріївна**, студентка факультету дошкільної та технологічної освіти КДПУ. Науковий керівник: к. педаг. наук., доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Пінська О.Л.

**Ткаченко Олена Андріївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

**Токарева Наталя Миколаївна**, доктор психологічних наук, завідувача кафедри загальної та вікової психології КДПУ, доцент.

**Троян Дар'я**, студентка факультету української філології Криворізького державного педагогічного. Науковий керівник: к. психол. н., викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Прахова С.А.

**Халік Олена Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

**Хіщенко Валерія Львівна**; студентка Криворізького державного педагогічного університету, психолого-педагогічного факультету групи ПНП-17. Науковий керівник: к. психол. наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ Пилипенко К.В.

**Шевченко Олена Миколаївна**, вчитель початкових класів, заступник директора з НВР, вчитель вищої категорії, старший вчитель, КЗШ І-ІІ ступенів № 64

**Шепелєва Ганна Андріївна**, студентка 3 курсу групи ЗАМ-16 Криворізького державного педагогічного університету. Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Макаренко Н.М.

**Цвєтова Аліна Валентинівна**, студентка факультету дошкільної та технологічної освіти КДПУ. Науковий керівник: к. педаг. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Пінська О.Л.

**Чичинська Оксана Вікторівна**, практичний психолог, КЗВО «Криворізький медичний коледж» ДОР. Консультант: к.психол.наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ Ткаченко О.А.

**Ярмак Ірина Анатоліївна**, директор Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 88, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист.



Європейська асоціація психологів, психотерапевтів та коучів



## Системне інтегративне консультування та психотерапія

Сучасний екологічний підхід  
Сертифікація кожного модулю  
Свідоцтво державного зразка

**7** модулів

**900** годин

максимум практики  
з опорою на теорію  
і власний досвід

акредитована програма  
за міжнародними  
стандартами навчання

Очна та дистанційна форми навчання

© EAPPC +38(068)3606010 PSY.ORG.UA

Наукове видання

**Актуальні проблеми психології в закладах освіти**

Випуск 9

Українською, російською, польською, англійською мовами.  
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.  
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Відповідальний редактор

Н. М. Токарева

Технічний редактор

К.В. Пилипенко